



**Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.**

Maria Teresa Saturnino Abreu Amil Dias

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, orientado pela Professora Doutora Maria Cidália Queiroz .

ISSSP, Julho 2017

## Resumo

Este trabalho surge como resultado de um estudo sobre uma intervenção desenvolvida entre 2015 e 2016 com um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, que frequentavam o 3º ano do 1º ciclo.

Trata-se de um grupo de crianças proveniente de famílias pobres, socialmente excluídas, na sua maioria residentes na zona oriental da cidade do Porto em bairros sociais estigmatizados, cujo futuro parece condicionado desde os primeiros anos de vida.

A forte interação estabelecida entre a autora e aquele grupo permitiu realizar em condições particulares de grande proximidade, uma intervenção sistemática envolvendo as crianças, a família e a própria Escola, num projeto denominado “Hora do Conto”, que tem como finalidade desenvolver as competências de língua materna, sociais, simbólicas e emocionais.

Partiu-se do pressuposto de que, se a inclusão social destas crianças dependia do acesso a aprendizagens e qualificações escolares relevantes, seria igualmente importante reduzir a distância entre o universo escolar e o universo familiar, valorizando e reforçando a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos e envolvendo a Escola num processo de partilha de saberes e de experimentação conjunta de práticas pedagógicas susceptíveis de responder às reais necessidades das crianças.

**Palavras-chave:** Pobreza Infantil; Escola; Família; Hora do Conto; Competências de Leitura

## **Abstract**

This work is the result of a study on an intervention performed in 2015-2016 among a group of children of 7-9 years of age, that were attending the 3<sup>rd</sup> grade at primary school.

This group of children came from low-income families that lived in the eastern part of Porto and were regarded as socially excluded. Therefore their future prospects were presumably dire from early stage of life.

The strong interaction that was built with those children allowed a systematic intervention involving the children, their families and the School in a project called the “Hour of Tale”. The endpoint of this project was to develop and strengthen their capacities in the native language involving social, symbolic and emotional dimensions.

The rationale for this intervention was the notion that achieving learning and scholar targets would improve their social inclusion, but strengthening the ties between school and families would also be very important. This would increase the involvement of families in the educational process by sharing knowledge and engaging educational practices that would enhance the response to the actual needs of their children.

**Keywords:** Infantile Poverty; School; Family; Hour of Tale; Reading Abilities.

# Índice

Introdução .....	1
CAPÍTULO I: Construção teórica sobre a aquisição das competências linguísticas indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo, à progressão escolar e inclusão social na vida adulta. ....	6
CAPÍTULO II: Diagnóstico das condições materiais e sociais de existência .....	25
2.1. Caracterização sócioeconómica das famílias .....	25
2.2. Diagnóstico da situação familiar em termos de estimulação cognitiva e emocional ..	44
HOME Inventory (6-10 anos).....	44
CAPÍTULO III: Implementação do projeto da hora do conto.....	60
3.1. Contributos teóricos e metodológicos mobilizados na diagnose e superação de dificuldades ao nível da descodificação e compreensão de textos escritos. ....	60
3.2. Descrição das sessões da “Hora do conto” e reflexão sobre as atividades desenvolvidas .....	75
Conclusão .....	138
Bibliografia .....	147
Anexos .....	153

## Índice de Quadros

Quadro 1- Composição Familiar .....	25
Quadro 2 - Nível de escolaridade dos elementos adultos do agregado familiar das crianças .....	26
Quadro 3 - Condição perante o trabalho .....	28
Quadro 4 - Condição perante o trabalho e tempo de permanência em situação de desemprego .....	29
Quadro 5 - Classificação das actividades profissionais exercidas pelos pais das crianças .....	30
Quadro 6- Estrutura de rendimentos das famílias .....	33
Quadro 7 - Intensidade de pobreza e capitação das famílias .....	35
Quadro 8 - Estrutura de despesas fixas das famílias .....	37
Quadro 9 - Estrutura de despesas fixas das famílias .....	38
Quadro 10 - Sobrecarga de despesas com a habitação .....	39
Quadro 11 - Resultados do Home Inventory (6-10 anos).....	46
Quadro 12 - Responsividade.....	47
Quadro 13 - Encorajamento da Maturidade .....	49
Quadro 14 - Clima Emocional .....	50
Quadro 15 - Oportunidade e Materiais de Aprendizagem .....	51
Quadro 16 - Enriquecimento.....	54
Quadro 17 - Acompanhamento Familiar.....	55
Quadro 18 - Integração Familiar.....	57
Quadro 19- Ambiente Físico.....	58
Quadro 20 - Mapa de presenças e de actividades desenvolvidas no âmbito das sessões da “Hora de Conto” .....	75
Quadro 21 - Relação de erros cometidos na leitura do texto “O Rapaz Que Tinha Medo” .....	85
Quadro 22 - Perguntas e respostas sobre o texto “ O Rapaz Que Tinha Medo” .....	90
Quadro 23 - Relação de erros cometidos por cada criança durante a leitura do texto “O Fato Novo do Rei” .....	97
Quadro 24 - Relação de erros cometidos por cada criança durante a leitura do texto “A Menina dos Fósforos” .....	105

Quadro 25 - Relação de erros cometidos por cada criança na leitura do texto “Os Três Porquinhos” .....	114
Quadro 26 - Relação de erros cometidos pelas crianças durante a leitura do texto “A que sabe a lua?” .....	122
Quadro 27 - Relação de erros cometidos por cada criança durante a leitura do texto “O Pedro e o Lobo” .....	131

## **Índice de Anexos**

Anexo 1 - Pontuações individuais do HOME Inventory .....	153
Anexo 2 - Relação de erros por criança .....	191
Anexo 3 - Recontos .....	214
Anexo 4 - Fotografias da actividade da Hora do Conto .....	227

## **Lista de abreviaturas**

CPP - Classificação Portuguesa de Profissões

EFA - Educação e Formação de Adultos

HOME - Home Observation for Measurement of the Environment

INE - Instituto Nacional de Estatística

MC - Midle Childhood

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

QpI - Qualificar para incluir

RSI - Rendimento Social de Inserção



## **Introdução**

Procuramos neste relatório partilhar uma experiência de intervenção psico-sociopedagógica, desenvolvida no âmbito do estágio curricular do Curso de Mestrado em Intervenção na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social, do Instituto de Serviço Social do Porto.

O objeto de estudo do presente trabalho remete para o processo de implementação de um projeto de intervenção direcionado para o desenvolvimento das competências linguísticas das crianças, designadamente ao nível da leitura e compreensão de textos escritos, bem como para a promoção de práticas familiares de leitura. Em termos mais concretos, com o projeto “Hora do Conto” visamos potenciar nas crianças os processos cognitivos envolvidos na atividade de leitura, tanto ao nível da descodificação como da compreensão, despertar nelas o gosto e a motivação para ler e, ainda, proporcionar aos pais momentos de leitura conjunta com o filhos, com a expectativa de desencadear neles a capacidade e o desejo de eles próprios criarem esses momentos em casa.

As sessões da “Hora do Conto” foram desenvolvidas no âmbito do Projeto de Intervenção Psico-sociopedagógica que a Associação Qualificar Para Incluir (QpI) tem vindo a implementar em parceria com um estabelecimento de ensino privado, com a finalidade de assegurar uma trajetória escolar socialmente inclusiva a 130 crianças e jovens, pertencentes a famílias com fracos recursos materiais, relacionais e culturais, na sua maioria, beneficiárias do Rendimento Social de Inserção.

Entre setembro de 2013 e dezembro de 2015, a associação trabalhou em parceria com o Colégio Ellen Key. A partir do final do ano de 2015, o projeto passou a ser implementado em parceria com o Colégio Liverpool. Esta mudança de estabelecimento de ensino (e de parceria) foi motivada pela crescente deterioração das condições pedagógicas decorrentes da grave situação financeira que o primeiro colégio enfrentava. Para poder prosseguir na missão a que se propôs, a QpI realizou um acordo de cooperação com o Colégio Liverpool e, no final do 1º período do ano letivo 2015/2016, todas as crianças integradas no projeto foram transferidas. Por conseguinte, o projeto da “Hora do Conto” teve lugar em dois locais distintos: até ao final do 1º período, no Colégio Ellen Key e, a partir do

2º período, no Colégio Liverpool. As 13 crianças beneficiárias da associação, inscritas no 3º ano de escolaridade, constituem um grupo-alvo deste estudo/intervenção.

Foram várias as razões que me levaram a apostar neste projeto de estágio. Em primeiro lugar, a convicção, baseada na evidência, de que a futura inclusão social destas crianças depende do acesso a qualificações escolares relevantes; de que o sucesso das aprendizagens escolares é tanto mais facilitado, quanto mais desenvolvidas forem as suas competências linguísticas; e de que a “Hora do Conto” pode funcionar como um contexto bastante propício à formação dessas competências. Em segundo lugar, a convicção de que este projeto tem potencial para reduzir a distância entre o universo escolar e o universo familiar, por via da captação de sinergias, por um lado, junto dos pais, através da valorização e do reforço da sua participação em atividades realizadas na escola, e por outro lado, junto dos professores, através da partilha de saberes e da experimentação em conjunto de práticas pedagógicas susceptíveis de responderem às reais necessidades das crianças. Por último, a convicção de que a minha formação de base (licenciatura em teatro, interpretação e encenação) poderia dar um bom contributo à dinamização de um projeto desta natureza.

Atendendo aos objetivos, expectativas e condições de realização do projeto em questão, consideramos que a metodologia a adoptar deveria ser orientada pelos princípios da investigação-ação. Duas grandes razões justificam esta nossa opção. Primeiro, porque se trata de um projeto que, além de conhecer a realidade, visa transformá-la, através de ações concretas pensadas para alterar condições desiguais de acesso à cultura. Segundo, porque a concretização do projeto depende da participação ativa e colaborativa de diferentes atores, nomeadamente, assistentes sociais, professores, crianças e pais. Na verdade, quase poderíamos dizer que, no âmbito deste projeto, não existe um investigador nem um objeto estudo, mas, antes, vários investigadores e vários objetos de estudo. Não são só as crianças que constituem o grupo alvo, ainda que a maioria das ações sejam pensadas em nome delas e para elas. Também os pais e todos os elementos da equipa educativa (autora, assistentes sociais e professores) podem ser considerados um grupo-alvo, na medida em que também eles estão sujeitos (e assim se deseja) a sofrer modificações durante o processo de intervenção. Além disso, as dificuldades e competências das crianças constituem objeto de reflexão tanto, quanto as práticas dos agentes educativos. E, por último, todos os intervenientes podem ser considerados investigadores/interventores, já que todos

contribuem, não só para a produção de conhecimento, como também para o diagnóstico e tratamento dos problemas.

Dizer que captação de sinergias junto dos diferentes atores foi uma condição indispensável à realização do projeto não secundariza, porém, o papel atribuído à teoria ao longo de todo o processo. Na verdade, todo o trabalho realizado foi fruto de um forte investimento na procura de teorias cientificamente validadas que nos ajudassem a compreender, por exemplo, os factores que estão na origem das desigualdades no acesso ao saber e das dificuldades de aprendizagem das crianças, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita. Se é verdade que nessa exploração raramente encontramos prescrições sobre como solucionar os problemas, também não deixa de ser verdade que algumas das explicações encontradas deram-nos pistas valiosas sobre qual o caminho a seguir.

Encontramos em Lahire (2003, 2011) alguns dos principais fundamentos que estiveram na base da criação da “Hora do Conto”. Segundo o autor, a apropriação da cultura escolar, nomeadamente da cultura escrita, está no cerne dos primeiros problemas encontrados e dos processos de fracasso escolar (Lahire, 2011). Este facto sobressai com particular evidência no caso das crianças pertencentes a famílias pouco escolarizadas e, portanto, pouco familiarizadas com a cultura privilegiada pela escola. Comparativamente às crianças cujos pais hão mantido uma relação relativamente duradoura com o sistema de ensino, os alunos provenientes de meios sociais pouco dotados de recursos culturais – como é claramente o caso do grupo de crianças aqui em estudo – experimentam, à entrada da escola, uma sensação de estranheza, sensação essa, que em grande parte é desencadeada pela sua imersão súbita no desconhecido universo da escrita. Mas, mais pertinente do que esta constatação, é a análise que o autor faz sobre as condições que permitem aos filhos das classes escolarizadas “*respirar na escola o ar a que estão habituados desde o seu nascimento*” (Lahire, 2011:17).

De acordo com Lahire (2003, 2011), uma das principais condições facilitadoras do processo de adaptação à cultura escolar reside na familiarização precoce da criança com a cultura escrita. As crianças socializadas em contextos familiares onde as práticas de leitura e escrita são frequentes, regulares e diversificadas e onde o contacto com o material escrito é estimulado têm oportunidade de adquirir uma série de disposições cognitivas e hábitos altamente favoráveis à construção de uma relação harmoniosa com a escola, em geral, e com a cultura escrita em particular. Cedo, estas crianças começam a interiorizar as funções e os

múltiplos contextos de uso da escrita. Também cedo, estas crianças têm a possibilidade de participar em momentos familiares de leitura, de escutar histórias, de conversar sobre textos lidos e ouvidos. Muitas vezes, estas crianças são desafiadas pelos pais a recontarem histórias, a encontrarem um final diferente para um conto que acabaram de ouvir ou, até mesmo, a inventarem oralmente uma história. Ora, todo este “banho socializador” em torno da cultura escrita produz, como sustenta Lahire (2011), efeitos poderosíssimos nas crianças, na medida em que contribui para o desenvolvimento de funções cognitivas importantes, desde logo, o desenvolvimento da consciência fonológica, da linguagem e do pensamento (Vygotsky, 2007). Estas crianças, normalmente, adquirem muitas mais palavras, conceitos e, conseqüentemente, um discurso muito mais rico e elaborado, em comparação com as crianças socializadas em universos familiares onde o recurso à leitura e à escrita é pouco frequente ou, até mesmo, raro. Argumenta o autor que, *“quando o universo familiar constitui um universo pedagogicamente instigador, envolvendo a criança em atividades que requerem leitura ou escrita (...), então as crianças estão em condições ideais para formarem competências, representações ou gostos pela leitura e escrita e, com isso, obterem ganhos na escola”* (Lahire, 2011:18). Contrariamente, as crianças provenientes de meios sociais fracamente dotados de recursos culturais, dependem completamente da escola para adquirirem certos hábitos e competências linguísticas, certos modos de raciocínio e certas ferramentas intelectuais – aquisições que requerem milhares de interações. Lahire (2011) conclui então: *“A escola tem assim uma responsabilidade pedagógica e política considerável perante os mais desmunidos (...) Tratar de forma perfeitamente igual crianças desigualmente dotadas culturalmente, porque socializadas em condições desiguais, é contribuir em definitivo para a reprodução da ordem desigual das coisas”* (2011:17).

Desta reflexão retiramos a hipótese de que, multiplicando os momentos de leitura e proporcionando experiências literárias com sentido relevante às crianças, poderíamos promover o desenvolvimento das suas competências linguísticas, a formação de hábitos de leitura, o gosto por este tipo de atividade e, com isso, contribuir para o sucesso das aprendizagens escolares. Esta nossa hipótese encontra também sustentação nas reflexões de Vygotsky expressas na sua obra *Pensamento e Linguagem* (2007). Diz este autor que entre o pensamento e a linguagem existe uma íntima relação de influência recíproca. Quanto maior for o nível de competências linguísticas da criança, maior será a sua capacidade de pensar sobre o mundo e, quanto mais desenvolvido for o seu pensamento, mais elaborada será a sua linguagem. Diz ainda o autor que o desenvolvimento cognitivo depende da evolução do

pensamento e da linguagem e que essa evolução, por sua vez, depende do contexto relacional que envolve a criança. Uma outra ideia que retemos de Vygotsky (2007) é a de que o desenvolvimento de competências linguísticas produz efeitos ao nível das funções psicológicas superiores que extravasam as fronteiras dessa matéria particular. Isso equivale a dizer que, quanto mais desenvolvidas forem essas competências, maior será a probabilidade de sucesso nas restantes aprendizagens escolares.

As sessões de leitura, desenvolvidas no âmbito do projeto “Hora do Conto”, constituem, no nosso entender, momentos privilegiados para se treinarem competências fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da criança. Com a estruturação de um espaço de leitura visamos treinar a descodificação e compreensão de textos escritos, alargar o campo lexical das crianças, melhorar a sua dicção e capacidade de escuta e, ainda, desenvolver a sua imaginação. Visamos, igualmente, familiarizar as crianças com temas que transportem mensagens morais e introduzam modos de compreender e de se posicionar na vida. Defendemos que, através da leitura de histórias, seguida de debate em grupo em torno da (re)construção de significados, é possível suscitar a aprendizagem de conceitos essenciais e, com isso, promover nas crianças a capacidade de pensar pela própria cabeça. Aprender a pensar e a expressar o que é pensado são, quanto a nós, dois requisitos elementares para adquirir a capacidade de representar, de forma logicamente articulada, factos, situações, acontecimentos, sentimentos e experiências.

## **CAPÍTULO I: Construção teórica sobre a aquisição das competências linguísticas indispensáveis ao desenvolvimento cognitivo, à progressão escolar e inclusão social na vida adulta.**

Os estudos científicos sustentam que a pobreza e a exclusão social são fenómenos derivados de combinações peculiares de três tipos de factores essenciais: económicos, sociais e simbólicos. Beneficiárias do *Rendimento Social de Inserção*, as famílias apoiadas pela *QpI* são, na sua grande maioria, compostas por adultos há muito excluídos do mercado de trabalho, desempregados de longa duração que dificilmente poderão aceder à inclusão económica estável por falta de qualificações escolares e profissionais.

Apesar de ser transversal a toda a população portuguesa, o desemprego estrutural afeta de modo quase irreversível a sua parte menos qualificada, se nada, entretanto, for feito no sentido da apropriação de saberes e competências valorizados no mercado de trabalho. As famílias acompanhadas pela *QpI* são constituídas por adultos que deixaram de procurar emprego e que, por força da falta de domínio sobre esta dimensão da vida, perderam a esperança numa vida melhor, acabando por aceitar a dura realidade em que se inscreve as suas vidas. A privação de qualificações é um problema que inexoravelmente condenará estes indivíduos à eterna dependência do sistema de protecção social e os levará à tão criticada e mal compreendida subsídio-dependência.

Superar a falta de qualificações escolares e profissionais dos adultos e das crianças que integram as famílias é a principal missão a que a *QpI* se propõe, na convicção de que estas não só determinam o acesso ao mercado de trabalho como uma certa revalorização simbólica e social.

A criação de condições de formação adequadas e efetivamente comprometidas com a real qualificação dos mais jovens é uma exigência indispensável para aumentar as probabilidades de sucesso escolar e educativo e, por essa via, aumentar as possibilidades de projetar um futuro socialmente inclusivo.

Assumindo que a eficácia da intervenção é tanto maior quanto mais precocemente esta ocorrer, a *QpI* elege com prioridade a reunião dos meios necessários a uma educação de qualidade nas fases mais precoces da vida: infantário, escola primária, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário.

Cabe salientar, com este propósito, a constituição de parcerias com instituições de ensino regular e profissional e instituições culturais, com vista a criar as condições consideradas indispensáveis à obtenção do sucesso escolar e educativo das crianças em causa.

Para prevenir e mesmo inverter trajetórias de exclusão escolar e social em idade precoce é preciso angariar recursos adequados para oferecer a estas crianças um meio educativo com qualidade. A qualidade da escola ou do infantário frequentados é decisiva para desencadear o tipo de desenvolvimento cognitivo e psicossocial compatível com as exigências de uma carreira escolar qualificante e inclusiva.

É importante sublinhar os recentes esforços da *QpI* para retirar as crianças das “escolas gueto”, onde a cultura da violência é um relevante obstáculo ao trabalho educativo, tal o domínio numérico dos alunos dissidentes e a própria pressão externa da comunidade envolvente sobre a ação dos professores.

A intervenção precoce no que respeita a aumentar as oportunidades de acesso à educação assume grande relevância no caso destas crianças, dados os efeitos devastadores das condições materiais, culturais e sociais sobre o desenvolvimento cognitivo, da personalidade, da linguagem, da capacidade de expressão, da autoconfiança e da própria capacidade de pensar o futuro.

A educação constitui um trabalho de interiorização de atitudes cuja aquisição implica um processo lento de construção da personalidade, dia após dia, através de uma relação significativa com os outros e com o meio envolvente. Por isso, há que enriquecer o contexto relacional das crianças o mais precocemente possível, procurando conquistar a família para uma cooperação estreita nos aspetos em que esta terá menor preparação.

Por exemplo, a aquisição de uma atitude como a vontade, que para muitos é uma mera qualidade individual, requer que se produzam alterações significativas no meio envolvente da criança. Anular a insegurança, a incerteza e a hostilidade, não só derivada de condições materiais adversas, mas, também, de relações ambivalentes, violentas e caóticas, é uma necessidade premente para, realmente, criar as condições de uma aprendizagem bem sucedida. Sozinhos, os pais não podem inventar o que nunca conheceram. Daí que sem uma intervenção precoce não seja possível minimizar os obstáculos ao desenvolvimento da criança e à construção da sua personalidade, logo no berço.

Retomamos do que nos diz Erickson (1976) acerca dos dilemas inerentes às sucessivas fases da construção da identidade, que é necessário proporcionar um meio favorável à aquisição da confiança básica sem a qual não há disponibilidade para explorar o mundo e desenvolver capacidades e aprender regras de vida. Se não desenvolvem uma confiança em si próprias, as crianças não adquirem a predisposição para tomar decisões e obter uma autoimagem positiva.

Ora, interromper a reprodução da pobreza na infância obriga a anular os mecanismos que conduzem as crianças a desacreditarem em si próprias e a não serem capazes de construir uma identidade social. Proporcionar adultos atentos e empenhados no seu desenvolvimento e um quotidiano preenchido por atividades cuidadosamente planeadas em função das necessidades de estimulação é, pois, o que define, em traços gerais, a intervenção da *QpI*.

No ano letivo de 2015/16, é dada continuidade a uma intervenção na família especificamente centrada no seu envolvimento e implicação na leitura de contos infantis, numa base de estreita cooperação com os professores. Com o objectivo específico de atenuar as desigualdades de acesso ao domínio da língua materna foi desenhado um projeto de investigação-ação centrado na superação da incomunicabilidade entre culturas e da sua mútua desvalorização pelos diferentes atores envolvidos na educação: pais, professores, trabalhadores sociais e crianças. É preciso que as crianças e pais aprendam a valorizar a cultura cultivada, mas também é preciso que quem lidera o processo de aprendizagem seja capaz de viver esta cultura como uma ferramenta que ajuda a viver a vida com mais sentido, que dá maior capacidade de compreender o mundo e fazer escolhas lúcidas, enfim, permite encontrar realização na ligação com os outros. A escolha das histórias infantis é particularmente bem ajustada à aprendizagem gradual de uma linguagem elaborada, uma vez que permite descobrir que muitas das palavras desconhecidas, ausentes na vida quotidiana, são, afinal, palavras que expressam factos, acontecimentos, sentimentos que são conhecidos. Como dizem os teóricos da aprendizagem significativa (Ausubel cf. Novak, 2000), aprender implica integrar os novos conceitos nos conhecimentos já adquiridos. No caso da relação com a língua, levar a sério esta tese significa encontrar uma ligação entre as palavras novas e formas de expressão desconhecidas, ausentes na comunicação quotidiana, e as realidades vividas, apesar de os indivíduos não as saberem dizer por falta de conceitos e de palavras adequadas à sua descrição.



Com a criação de rotinas de leitura conjunta entre pais e filhos de modo a criar uma familiarização com palavras, conceitos e formas de expressão ausentes no seu quotidiano, pretende-se ampliar o número de palavras conhecidas e o seu uso na comunicação corrente, bem como estimular a aprendizagem da sintaxe através da repetição de momentos de conversação que favoreçam a articulação lógica das ideias e dos factos ocorridos num dado conto. Ler numerosas vezes uma história, o que deve ser feito diariamente em casa na companhia dos progenitores, permite, em primeiro lugar, decorar a ideia geral, condição, aliás, essencial para que a criança possa pensar autonomamente sobre o conteúdo, como é condição essencial para organizar as ideias e expressá-las com maior precisão.

A investigação bibliográfica no sentido de encontrar sustentação teórica da intervenção prática junto das famílias e crianças no âmbito do estágio aqui relatado proporcionou elementos de compreensão das dificuldades de adaptação das crianças à escola primária. Num trabalho de Marie Catherine Ribeaud (1976) encontramos uma reflexão que consideramos pertinente reter nos seus traços essenciais. Observa esta autora que as crianças dos bairros subproletários que não frequentam o jardim de infância chegam à idade da escolaridade obrigatória com um pesado *handicap* cultural que se traduz por uma linguagem restrita que torna a aprendizagem da leitura e da escrita muito problemática. Nestes meios sociais, as crianças entre os 2 e os 4 anos falam pouco e mal, não recorrem aos “porquês” e “comos” que são típicos desta idade. Revelam falta de curiosidade intelectual, instabilidade e dificuldade em levar a cabo uma tarefa, movimentos bruscos, excessivos, desajeitados, atividade sinónima de agitação, violência inusitada do comportamento, crises de cólera e agressividade contra tudo e todos que, muitas vezes, significam um fortíssimo apelo para tentar estabelecer uma relação.

O trabalho acima referido reporta-se a uma investigação da autora no jardim de infância de ATD - Quart Monde, em que recorreu à utilização de vários testes duas vezes por ano, a fim de notar a evolução das crianças<sup>1</sup>. Assumindo que todo e qualquer instrumento de medida do nível intelectual não fornece mais do que uma indicação

---

<sup>1</sup> Dado o atraso verbal importante das crianças, foram escolhidos: (1) o teste sem palavras de S. Borel-Maisonny (*Langage oral e écrit*, 2 vol. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1960): provas cujas respostas se situam no plano gestual, o que não significa que façam somente apelo à habilidade motora. Implicam um processo intelectual; (2) teste das imagens de Thiberge: conjunto de imagens coloridas, bastante simples, representando animais, personagens, objectos que a criança é convidada a descrever (o examinador formula perguntas complementares de modo a apreciar o nível de compreensão, expressão, sintaxe e vocabulário da criança); (3) pede-se, também, à criança para desenhar um boneco (F. Goodenough, *L'Intelligence d'après le dessin. Le test du bonhomme*. Paris, PUF, 1957).

estatística unicamente válida em relação a uma população determinada e que, por isso, está longe de indicar uma nota com valor absoluto, chega, no entanto, a duas constatações importantes. As crianças têm um atraso global em dois setores do desenvolvimento: (1) o modo como se organizam no espaço; (2) *handicap* no plano da expressão verbal.

Quanto aos *handicaps* mais gritantes que afetam a linguagem das crianças dos meios subproletários entre os dois e os cinco anos, podemos reter o número restrito de palavras utilizadas, o desconhecimento do seu próprio significado, bem como a não compreensão e utilização das palavras mais abstractas, tais como as preposições e, em particular, as que designam noções espaciais (à frente, atrás, debaixo, em cima, dentro, etc.). Os termos complexos que exprimem, por exemplo, causalidade também não são usados (porque, já que, para que). Em consequência, o nível sintático permanece elementar. Fazem poucas perguntas e não passam pela famosa fase dos “porquês”. Em suma, a linguagem verbal serve pouco e mal os seus utilizadores. A ação é mais rápida, o que explica, em parte, a violência das crianças. Não discutem, ou, então, a discussão reduz-se a algumas injúrias estereotipadas ouvidas no seu meio. Batem-se por não terem outro meio de troca. Por vezes, a criança nem sequer consegue utilizar a palavra para expressar uma necessidade muito elementar, por exemplo, pedir ajuda quando qualquer coisa a magoa, em vez de chorar. Tal facto mostra até que ponto a linguagem falada tem pouco valor para as crianças.

A autora retém três eixos de reflexão que considera cruciais para pensar a intervenção sobre estas crianças. O primeiro é a incompreensão e a não utilização das noções espaciais. As palavras que as designam são abstractas e, por isso, é compreensível que as crianças mais pequenas tenham maior dificuldade na sua utilização. Todavia, aos três, quatro anos de idade, as noções de “alto/ baixo” e as preposições “no, dentro de, debaixo de”, bem como as expressões “à frente de, atrás de, em cima, em baixo” são compreendidas pela média das crianças desta idade. A autora refere que esta incompreensão das noções espaciais está relacionada com a circunstância de as crianças não estarem completamente conscientes do seu esquema corporal.

O segundo eixo de reflexão é o atraso na utilização do pronome “eu”. Em geral, as crianças começam por se designar a si próprias tal como as outras pessoas as designam, ou seja, quando se referem a si mesmas dizem “ele ou ela”, mostrando, assim, que ainda não têm bem consciência da sua individualidade. Isto significa que não basta que a criança tenha tomado consciência de ter um corpo seu, ela tem que ter consciência de ser alguém

diferente, independente dos outros. O facto de continuar a falar na terceira pessoa significa que a sua independência em relação ao outro não é total e que, apesar de iniciada, a individualização não está concluída. Tal dificuldade pode estar relacionada com o facto de estas crianças acederem mais tarde à crise da oposição, facto, aliás, muito comentado pelos psicólogos. Esta crise indica que a criança tomou consciência de si própria e tem necessidade de se confrontar com o adulto para se poder construir. É uma crise que precede e acompanha a construção do “eu”.

A explicação deste atraso prende-se com a circunstância de as condições materiais fazerem com que nada seja sólido, seguro e definitivo. É por isso que estas crianças, muitas vezes, só encontram incoerência. Uma determinada manifestação da criança é em certo momento acolhida com alegria, porque algum dinheiro foi recebido em casa, mas rejeitada, no dia seguinte, com uma chapada, porque o pai perdeu o emprego. A incompreensão, a não utilização das noções espaciais e o atraso no uso do “eu” permitem admitir que o atraso e a perturbação da linguagem são expressão de um atraso e perturbação mais globais no desenvolvimento da personalidade.

Um terceiro problema que seria importante enfrentar é o de saber se também a função simbólica é afetada ou se se trata apenas de um atraso da linguagem. Sabemos que a linguagem é uma manifestação das atividades simbólicas que lhe pré-existem, designadamente a imitação diferida, o jogo de ficção ou de fazer de conta e o desenho. Apesar de referir que não foram desenvolvidos estudos sistemáticos a este respeito, a autora retém que a sua observação quotidiana das brincadeiras das crianças parece mostrar uma certa pobreza do simbolismo. É toda a atividade simbólica – no sentido que Piaget (1958; 1970) dá a esta expressão – que está em causa, já que o jogo é uma forma de representação que constitui uma primeira etapa no caminho da aquisição da linguagem. A atividade simbólica está bloqueada, imobilizada, em certa medida, devido à pesada realidade que oprime o dia a dia da criança. Na criança “normal”, o jogo simbólico torna-se cada vez mais complexo (da imitação de um modelo ausente até mimar uma cena vivida) até introduzir a imagem mental (espécie de imitação interiorizada). Num meio em que a realidade é muito pesada, é difícil “fazer de conta”. Mas se as atividades simbólicas são perturbadas, a linguagem falada é-o ainda mais, dada a sua dimensão social e cultural. Instrumento de troca social, a linguagem varia em função das culturas e da posição social dos indivíduos. Não comporta apenas o vocabulário, mas também os centros de interesse dos distintos grupos sociais.

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

No que respeita ao meio subproletário, trata-se de uma real pobreza do vocabulário, em correspondência com um número muito reduzido de centros de interesse, dado a vida quotidiana permanecer oprimida pela necessidade de concentrar toda a energia na satisfação das necessidades elementares, com inevitáveis repercussões no desenvolvimento das crianças. Assim se compreende a dimensão das dificuldades de intervenção da escola, quando se trata de fazer as crianças assimilarem toda uma série de palavras que não correspondem a nada na sua vida. A pobreza de vocabulário está ligada a um desinvestimento na linguagem decorrente da premência das necessidades de sobrevivência.

A ausência dos “porquês” habitualmente formulados pelas crianças é um outro exemplo deste fenómeno. Uma das razões terá a ver com a renúncia em servir-se da palavra como consequência de não obter resposta às suas primeiras questões. Quando as primeiras manifestações da linguagem não são encorajadas, as palavras perdem importância já que a criança constata que é inútil utilizá-las.

A linguagem falada é um instrumento privilegiado de acesso à cultura envolvente. Não trocar palavras leva a reduzir a participação e, no limite, a estar separado dessa cultura envolvente. Não comunicar com a sociedade é um caminho que conduz ao fechamento sobre si próprios, ao corte com o meio envolvente, o que, por sua vez, empobrece ainda mais a linguagem, reduzindo-a ao estritamente necessário para comunicar. Em suma, as crianças subproletárias têm ao seu dispor um material linguístico insuficiente que acabará por afetar o seu desenvolvimento.

Estudos sobre o mecanismo de aprendizagem da sintaxe na criança que aprende a falar (Lentin, 1971) confirmam as observações de numerosos linguístas segundo as quais as articulações sintáticas (emprego e encadeamentos de orações subordinadas) do discurso se instalam antes da aquisição de um vocabulário extenso e até antes de um nível correto de gramática (acordos, utilização de artigos e pronomes). As diferenças significativas na linguagem das crianças (entre os três e os sete anos) não provêm essencialmente das qualidades da pronúncia e da riqueza do vocabulário, mas sobretudo do nível sintático dos seus discursos. Se o funcionamento das articulações sintáticas não se instala no momento desejado, a linguagem permanece pobre.

Lentin (1971) observa que nas crianças de meio sociocultural desfavorecido, o sistema sintático não se desenvolve entre os três anos e meio e os quatro anos e meio e acaba por se estabilizar num estado com carências por comparação com um sistema sintático evoluído, ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

isto é, implicando uma linguagem explícita, descritiva, corretamente articulada. Por este facto, mesmo que o vocabulário aumente, mesmo que a pronúncia se aperfeiçoe, o funcionamento da linguagem permanece bloqueado. A sua estrutura não evolui suficientemente para transmitir ou favorecer o pensamento. Permanece um sistema de linguagem pouco diferenciado, que permite formular perguntas simples, mas não confere uma verdadeira autonomia verbal criadora. O raciocínio é assim bloqueado, tanto ao nível da expressão como da compreensão, tal como o acesso ao pensamento abstrato.

A aprendizagem da leitura requer um nível sintático relativamente elevado, o que nos explica desde logo a estagnação das crianças na escola primária, mesmo que o seu nível intelectual global seja largamente compatível com a aprendizagem da leitura. Claro que há muitas outras causas a ter em conta para explicar este bloqueamento escolar; a desorientação destas crianças na escola não se deve apenas à sua falta de domínio da linguagem, mas a outras carências, umas parcialmente pessoais, outras ligadas à própria estrutura escolar que as acolhe. O desenvolvimento da linguagem é bloqueado por numerosos factores tais como a pobreza do meio, ausência de motivação, perturbação na maturação da personalidade, mas o resultado obtido (uma linguagem empobrecida) representa uma autêntica desvantagem para o futuro social (corte em relação à cultura) e intelectual (limitação do raciocínio) da criança.

Entre outras consequências detetáveis, destaca-se a violência como única porta de saída de necessidades essenciais não satisfeitas. As crianças são violentas por identificação com os pais, com o meio, porque não há outros meios para se expressarem, porque não dispõem da linguagem suficiente para substituir a ação. São violentas, certamente também, porque dão conta das reações de rejeição de que são objecto, elas próprias e o seu meio. Esta forma de violência, descontrolada, sempre autodestruidora, mesmo quando parece somente dirigida para o exterior, indica a imaturidade da personalidade e fraqueza do “eu”. Os comportamentos autoagressivos, não raros nestas crianças, significam que não gostam de si próprias porque nunca foram “bom objecto” de ninguém, ou foram-no insuficientemente, não foram amadas como precisavam, vítimas, muito provavelmente, de pessoas que conheceram as mesmas carências neste domínio.

A intolerância face à frustração revela uma falta de confiança em si, pois as frustrações sofridas não tiveram provavelmente compensações suficientes. Todavia, nada está definitivamente perdido nesta idade, desde que se mobilizem os meios necessários para

operar uma mudança, sabendo que estes se tornam cada vez mais exigentes à medida que a criança cresce.

A autora que estamos a seguir refere uma experiência dirigida a crianças de meios desfavorecidos em idade de frequência do ensino pré-escolar. Começa por reter uma observação da maior importância para todos os que intervêm neste domínio, que é necessário fazer a ruptura epistemológica com a ideia, muito persistente, (apesar de Freud e da psicanálise) de que um indivíduo pode sempre superar as dificuldades “se quiser”, “se tiver vontade”. A imagem do “*self made man*” que alcança o sucesso, apesar das dificuldades e dos “golpes do destino”, é particularmente valorizada nas sociedades atuais. É provavelmente por este motivo que muitos menosprezam o peso das condições materiais, culturais e sociais sobre o desenvolvimento da força de vontade, considerada como uma virtude pessoal.

Como bem nota a autora, é preciso formular a questão, “o que é a vontade?” É preciso que nos interroguemos acerca do que faz nascer a capacidade individual para ter sucesso na vida. No que diz respeito ao subproletário, importa reconhecer que este encontra na sociedade obstáculos dificilmente ultrapassáveis, mas, também, reconhecer que é portador de barreiras internas, pessoais, que diminuem as suas possibilidades de luta e de sucesso. Mas importa, igualmente, reconhecer que estas barreiras internas são as consequências gravosas de uma infância desfavorecida. O que são estas barreiras? São o modo como as condições de existência se inscreveram, no decorrer da infância, na personalidade e, às vezes, também no corpo dos indivíduos (atraso da linguagem, pobreza da expressão, dificuldades psicomotoras ligadas à incoerência dos gestos e às inibições, violência incontrolada, tendência compulsiva para o jogo na procura de uma proteção contra uma angústia interior demasiado forte, atitudes de retraimento em relação à realidade...). Essas condições de existência inscreveram-se, enfim, numa imagem social negativa de si próprio, transmitida de geração em geração. O primeiro desenvolvimento da criança subproletária cria-lhe *handicaps* que a marcam profundamente e comprometem o seu futuro.

Ora, a vontade<sup>2</sup> é precisamente uma característica que só pode ser compreendida se analisarmos os acima referidos “handicaps”. Há sempre um momento na vida do

---

<sup>2</sup> O psiquiatra A. Porot define a vontade como o «poder de determinação e sobretudo de execução que todo o indivíduo normal possui para regular e ordenar a conduta da sua vida e resolver, de um modo geral, todos os problemas que diariamente enfrenta. O oposto da vontade é a abulia, termo do vocabulário psiquiátrico que designa “o abrandamento e a insuficiência da vontade”.

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

subproletário em que lhe é dirigida a acusação de falta de vontade, pela escola, onde não obtém bons resultados, pelos pais, pela assistente social, pelo patrão. Todos aqueles que detêm algum poder vão lembrar-lhe a mesma coisa. Todos esqueceram que ele teve uma infância desfavorecida, apenas mencionam, com um toque de desprezo, o seu meio de origem como uma das possíveis circunstâncias atenuantes.

Ora, a vontade é o resultado de um lento processo de construção da personalidade realizado na infância, que se constitui lentamente através de uma relação consciente com os outros que fazem parte do seu meio envolvente. O meio envolvente da criança subproletária é dominado por condições materiais adversas e, muitas vezes, por carências que podem ser mais graves quando os pais foram mais ou menos privados de afeição na sua infância e se tornaram incapazes de dar a viver o que nunca viveram. Este facto torna difícil o desenvolvimento da criança e compromete, logo no berço, a construção da sua personalidade. O resultado será um “eu” fraco, pouco predisposto para a tomada de decisões porque tem pouca confiança em si próprio e projeta a sua insegurança sobre as pessoas, os objetos e os acontecimentos.

As observações conduzidas no jardim de infância mostraram que, desde muito cedo, as crianças revelam, através do seu comportamento, personalidade impulsiva e descoordenada, retraimento sobre si próprias e redução dos interesses.

Erikson (1976;1987) diz-nos que as gerações futuras dependerão da aptidão que cada indivíduo tem para transmitir aos seus filhos um pouco do entusiasmo vital que terá salvaguardado nos conflitos da infância. Ora, não será precipitado admitir que é grande o mérito dos indivíduos do subproletariado que conseguem salvaguardar algum entusiasmo.

Todas as dificuldades que pesam sobre estas crianças devem estar presentes quando se examinam as perspectivas de futuro que lhes são oferecidas. O que é que a escola lhes oferece para compensar os graves danos que sofreram e sofrem? Como pode a escola assumir-se como uma real oportunidade das crianças desfavorecidas, em vez de as afundar no sentimento de inferioridade? E depois da escola? O que será a vida profissional na idade adulta destas crianças saídas, na sua maioria, das turmas consideradas incapazes de prolongar os estudos? O que fazer, aqui e agora, com estas crianças? O que empreender com os pais e mães dos *habitats* mais pobres a que podemos chamar subproletários?

No seguimento desta análise, o *Movimento ATD* elaborou e desenvolveu um programa de ação pré-escolar cujo objetivo era devolver aos mais desfavorecidos a possibilidade de viver na sociedade como efetivos cidadãos. Criar um jardim de infância e uma biblioteca num lugar de miséria onde o pão e o carvão faltavam, onde não havia nem água nem eletricidade, não significava que se ignoravam os problemas materiais. Significava, sim, que se procurava abordá-los de um modo diferente. Também não corresponde à ideia de que é preciso salvar os mais jovens, porque já não seria possível fazer nada pelos adultos, cristalizados nas suas “deficiências”.

A opção em favor da criação de uma pré-escola e de uma biblioteca traduz a ideia de que o maior mal de que sofrem os subproletários é a ignorância quotidiana e fundamental do mundo que os envolve. Tal ignorância gera uma série de condutas inadequadas às situações nas quais se encontram. Os “pobres” não conhecem os mecanismos da sociedade na qual vivem, ignoram o significado das instituições. Interpretam-nas muitas vezes como agressivas para com eles, na base de uma desconfiança que vem do facto de, frequentemente, as instituições se virarem contra eles. Muitas vezes, porque não estão adaptadas à complexidade dos seus problemas. Por tudo isto, é fundamental criar “uma universidade da vida” no interior dos bairros subproletários.

A pré-escola tem como primeiro objetivo ajudar estas crianças a situarem-se, em relação a si próprias, aos outros, aos objetos, a fim de poderem, o mais cedo possível, entrar nos circuitos normais. Mas ela deve ser um lugar que pertence aos pais e não uma instituição que lhes arranca os seus filhos e, ao mesmo tempo, lhes retira as suas últimas responsabilidades. Por isso, é preciso fomentar a participação máxima dos pais, incentivá-los a entrar no local pré-escolar sempre que queiram e possam, a participar nos jogos com os seus filhos, a acompanhá-los nos passeios. O objetivo é que os pais reencontrem, através dos seus filhos, o exercício das suas responsabilidades, que não deleguem inteiramente os problemas aos especialistas nem se instalem em relações de dependência.

Para que os subproletários retomem o domínio da sua vida de adultos são, evidentemente, precisos outros apoios. Por exemplo, um local onde as famílias sejam encorajadas a exprimir-se sobre os problemas que lhes dizem diretamente respeito. Um local de encontro com pessoas do exterior onde não se sintam inferiorizados. Introduzir hábitos novos de discutir, reunir-se, gerir os seus próprios serviços é um caminho para evitar que a pré-escola permaneça isolada. O papel dos profissionais nestas famílias não é dar lições de



moral, implica, isso sim, todo um trabalho de diálogo e de escuta indispensável para estabelecer uma efetiva comunicação. Em certa medida, é preciso criar uma relação terapêutica, enquanto condição para que a palavra se liberte, o passado seja evocado e seja articulado com o presente com uma nova coerência. A preocupação constante dos agentes destas intervenções é compreender a população à qual se dirigem. Por isso, o estudo científico do meio subproletário ocupa um lugar importante. Recusar a repetição dos processos de exclusão, evitar criar serviços que tornam as pessoas dependentes, substituindo-se a elas, e, pelo contrário, ter a preocupação de lhes devolver as suas responsabilidades, são objetivos do acima referido programa.

Num trabalho sobre o papel da escola primária na construção de competências, Perrenoud (2000) oferece uma reflexão que aprofunda o conhecimento do que é preciso fazer para melhorar as condições de aprendizagem das crianças dos meios sociais mais distanciados da cultura escolar. Refere que numerosos sistemas educativos empreenderam uma reforma dos *curricula* do ensino pré primário no pressuposto de que não basta adquirir saberes mas de que é preciso construir competências transversais. Parte dos pais e dos educadores pretendem salvaguardar o primado da educação sobre a instrução, isto é, o centramento na pessoa, no seu desenvolvimento, na sua socialização mais do que sobre os saberes, o respeito pelas diferenças de ritmo. Recusam a avaliação, o *stress*, a competição, a normalização, o controlo, os programas muito explícitos e a programação. Valorizam o jogo e a afetividade.

Todavia, diz o autor, é de ter em conta o facto de ser hoje considerado que o ensino pré primário não pode permanecer um mundo à parte, prosseguindo os seus próprios objetivos. As políticas de educação definem-no, cada vez mais, como o primeiro passo da escolaridade, uma etapa de transição entre a família e a escola obrigatória, uma fase em que se joga a entrada na escola e a primeira aprendizagem do ofício de aluno, o momento em que se pode começar a combater as desigualdades sociais face à cultura escolar. A escola pré primária não pode desinteressar-se do que se passa a jusante, ainda menos barricar-se na sua identidade. Se nem tudo se joga antes dos seis anos, é todavia nas primeiras instituições extra familiares que se manifesta uma política de educação coerente.

Mas essa integração do pré primário no sistema educativo não equivale a decalcar os seus programas dos que vigoram nos ciclos de estudo seguintes, designadamente a insistência nos saberes e na sua avaliação.

A integração da pré-primária no sistema educativo não deveria conduzir à normalização dos programas, uma vez que a pré-escola deverá prosseguir objetivos que prefiguram a abordagem por competências que, por definição, se afasta do enciclopedismo e da onnipresença dos saberes e que é compatível com imensas variações didáticas e pedagógicas. Se a escola separa a aprendizagem das práticas sociais, é legítimo perguntar se a escola prepara para a vida ou funciona em circuito fechado. Muitas vezes se elevam inquietando-se com a falta de pertinência dos conhecimentos adquiridos na escola para a “verdadeira vida” ou com a dificuldade de os mobilizar fora das situações de exame. Para que servem estas horas de estudo se não nos são úteis quando estamos confrontados com um verdadeiro problema? (Tardif, 1999). Uma parte dos alunos que aprendem não consegue mobilizar os seus saberes em novos contextos. Dispõem de capitais “adormecidos” que não conseguem reinvestir.

Os trabalhos de Meirieu, Develay, Durand et Mariani (1989; 1990; 1996) esclarecem que a transferência de conhecimentos não constitui somente a fase terminal da aprendizagem, mas que está presente ao longo da aprendizagem. Para aprender é preciso transferir em permanência (Develay, 1996:20), já que todos somos necessariamente conduzidos a interrogar a relação entre o que aprendemos e o que fazemos. Para que serve o que se aprende na escola?

A mobilização de saberes implica que não haja separação entre o contexto de aprendizagem e o contexto de ação. Os movimentos da *escola nova*, os investigadores em educação e todos os que não se resignam com o insucesso escolar esperam que a escola dê verdadeiros poderes sobre o mundo. A importância atribuída à eficácia do sistema educativo nos últimos anos explica, em parte, o interesse atual pela noção de competência, assim como a tomada em consideração de dimensões da escolarização que não remetem para a formação, nem para a atividade profissional: cidadania, proteção do ambiente, ajuda humanitária, adaptação à mudança, negociação, coexistência pacífica com pessoas muito diferentes, cooperação em diversos contextos, atenção à saúde. Tais movimentos subscrevem que, se não são mobilizáveis na vida, os vastos conhecimentos verificados em exames estão longe de constituir verdadeiros recursos. De que serve acumular uma cultura geográfica ou histórica vasta se ela não permite compreender melhor o mundo e a sua evolução? (Develay, 1996; Perrenoud, 1994). Com efeito uma parte dos alunos que têm insucesso escolar não aprende pela simples razão de não compreender para que serve o que lhes é ensinado. Somente os “herdeiros” obtêm da sua família uma relação com o saber que valoriza o ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

conhecimento pelo conhecimento assim como representações que ligam os saberes às práticas sociais, nomeadamente as famílias cujos adultos têm profissões intelectuais. Os filhos de professores, de médicos, de engenheiros ou advogados não têm nenhuma dificuldade em compreender, desde a mais tenra idade, que os saberes abstratos são a chave de um poder sobre o mundo físico e social. As crianças das classes populares, aquelas que fracassam ou encontram dificuldades na escola, não têm os mesmos meios. Trabalhar a transferência ou desenvolver competências aumenta o sentido das aprendizagens pelo simples facto de serem ligadas a práticas, à tomada de decisões ou à resolução de problemas.

A escola pré-primária deve ser pioneira no sentido em que a sua intervenção a montante da escolaridade pode representar um avanço no que concerne à abordagem por competências. Ela coloca a ênfase na articulação do desenvolvimento, da socialização e das aprendizagens. Cultiva as faculdades essenciais do ser humano: raciocínio, observação, expressão, imaginação, comunicação, cooperação, organização, etc. Inicia a construção de saberes-fazer fundamentais, tais como contar, ler, escrever. Sensibiliza, interessa, intriga, põe em movimento, favorece o desenvolvimento das competências diretamente úteis à criança. Não pode separar a pessoa do saber, o afetivo do cognitivo, o pensamento da ação e da manipulação. Desenvolve competências que permitem à criança conquistar uma forma de autonomia (vestir o casaco, apertar os cordões, deslocar-se, transportar aquilo de que tem necessidade, pedir ajuda), embora nos programas sejam apenas nomeadas capacidades fracamente contextualizadas, tais como perceber, enumerar, escutar, recontar, coordenar os seus movimentos, manter-se tranquila, ler, contar, memorizar regras. Num extremo, a competência confunde-se com uma ação singular. No outro extremo, descreve-se uma ação sem nenhum contexto e que só implicitamente se refere a uma situação e a intenções: ler não importa que tipo de texto, nem porque razão ou em que situação.

Em síntese, duas interrogações se afiguram como fundamentais: Qual é o bom nível de abstração? A capacidade de ler deve estar ligada a um texto particular ou não importa que texto ou contexto? Acreditou-se durante muito tempo que era preciso partir dos elementos para a sua combinação, partir dos sons, das letras, das palavras isoladas, para as articular num segundo tempo. A esta abordagem contrapõe-se uma outra mais sistémica e contextualizadora que privilegia o tratamento dos textos e contextos no interior dos quais se situam os elementos antes de os trabalhar um por um. Mais do que convidar a escrever algumas palavras que não contam nada de interessante, propõe-se à criança que construa uma verdadeira descrição, mais longa, ditando uma parte ao adulto. A criança desenvolve

assim uma capacidade narrativa complexa, estando provisoriamente dispensada da transcrição, que torna a conduta narrativa desencorajadora porque não domina a escrita.

É a ação que dá sentido aos recursos mobilizados e constitui em parte o motor da sua aquisição. Se queremos trabalhar sobre o sentido das aprendizagens e a sua contextualização é preciso colocar as crianças em situações complexas que as confrontem com obstáculos materiais e relacionais, mas também intelectuais. É a interação de um projeto e de uma resistência que provoca aprendizagens novas. Estas constroem-se em resposta a um impasse ou a uma falta de poder do sujeito para atingir os seus fins. Através das situações complexas acessíveis através de uma escalonagem apropriada pode-se nomeadamente contribuir para desenvolver muito depressa uma relação pragmática e irreverente com o saber, como instrumento para agir sobre o mundo, designadamente para desenvolver um espírito de investigação, de definição e resolução de problemas que vai muito além da simples curiosidade, para adquirir vontade e capacidade de cooperar (Rey, 1996; 1998), para tomar consciência das linguagens simbólicas e das convenções, para aprender a gostar de debater, argumentar, defender um ponto de vista. Estas aprendizagens podem parecer muito ambiciosas, a ponto de as reservarmos para graus mais avançados de escolaridade. De facto não são elementares. Todavia, sublinha Perrenoud (2000), deveriam ser as primeiras porque a sua ausência ou a sua insuficiência são obstáculos duráveis à aprendizagem escolar. Ninguém duvidará que, para caminhar nesse sentido, é preciso uma evolução das representações e das competências dos professores.

Em suma, a abordagem por competências permite, não apenas diminuir substancialmente a dificuldade em aprender, como também desenvolver a autonomia e a docilidade da criança, já que a socialização, o desenvolvimento e a construção de saberes estão mais estreitamente imbricados.

Um outro tipo de problema que se torna relevante à luz da abordagem por problemas e desenvolvimento de competências é o da heterogeneidade das culturas familiares, o que tem impacto significativo na disparidade dos níveis de desenvolvimento, muito fortes nesta idade. Tal disparidade aconselha a diferenciar a ação educativa sem, contudo, fechar cada um na sua diferença (Perrenoud, 1997). Sabemos que o simples facto de escolarizar numa idade precoce não reduz, de facto, as desigualdades perante a escola. O simples facto de ir à escola aos 3, 4 ou 5 anos não contribui, por si só, para a democratização dos estudos.

Uma escola primária eficaz e viva exige professores qualificados que se apresentem como verdadeiros especialistas dos processos de desenvolvimento, de socialização, de afirmação identitária, enfim, de construção de uma relação positiva e aberta com o saber.

A literacia é um direito básico da pessoa, devendo, por isso, ser assumida como o grande desafio da instituição escolar e da sociedade, em geral. Ser capaz de ler, escrever e interpretar, com eficácia, as representações simbólicas do mundo, de usar a informação escrita para compreender e comunicar são exigências incontornáveis nas sociedades desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento (Bruce, 2003:42).

A leitura constitui um processo cognitivo complexo que requer esforço e aprendizagem. Por se tratar de uma atividade cultural que envolve raciocínios complexos, será tanto mais facilitada quanto mais motivadas estiverem as crianças para o seu exercício e quanto mais tiverem automatizado os processos de decifração dos sinais gráficos, designadamente a velocidade de processamento visual da informação.

Braunger & Lewis (2006:8) enumeraram alguns princípios facilitadores do processo de aprendizagem, dos quais merecem ser salientados os seguintes: as expectativas dos adultos a respeito das possibilidades de aprendizagem das crianças são decisivas no processo de motivação e aprendizagem da leitura; as interações entre pais, filhos e professores são essenciais em todos os estádios de desenvolvimento da leitura, que o mesmo é dizer que a literacia se adquire através dos usos sociais da língua; os contextos ricos em termos de experiências de comunicação e de prática da leitura facilitam a sua aquisição e desenvolvimento nas crianças; as crianças necessitam de oportunidades de ler, já que só adquirem e desenvolvem estratégias produtivas de leitura em contextos de leitura efetiva; a monitorização dos processos de desenvolvimento da leitura é vital para o sucesso das aprendizagens.

Escrever é, por maioria de razão, uma atividade cultural que requer uma aprendizagem específica e que supõe um treino consistente e sistemático, nada deve à espontaneidade. Se o treino da escrita estiver ligado a problemas da vida real ou a interesses nascerá a motivação para aderir com gosto a este tipo de atividade. A criação de oficinas de leitura e escrita podem constituir-se como espaços transformadores das práticas.

Num trabalho considerado um clássico, Goodman (2005) explicita o que faz com que a aprendizagem da língua seja, por vezes, muito fácil e, por vezes, muito difícil. A língua é

fácil de aprender quando remete para assuntos ou factos que são reais, está integrada no que a criança já aprendeu, faz parte do seu universo de sentido, é interessante, pertence à criança, é sentida como relevante já que tem um propósito e serve para alguma coisa, em suma, quando é acessível à criança e esta tem poder para a utilizar. Aprender uma língua torna-se muito difícil, quando esta é artificial, fragmentada, desprovida de sentido, aborrecida, irrelevante para o aluno, não lhe pertence já que não lhe serve para nada, e, finalmente, quando o aluno não tem poder para a utilizar.

Importa, em suma, sublinhar que, sendo uma prática social e cultural, a literacia não se adquire de forma espontânea, requer um trabalho de planificação consciente, práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação e à criatividade. Braunger & Lewis (2006:140) sustentam que a chave para o sucesso em literacia passa por assegurar que os textos sejam significativos e relevantes, isto é, permitam suscitar e integrar assuntos presentes na multiplicidade dos contextos em que as crianças interagem e se movimentam. Nada disso ocorrerá sem um envolvimento coletivo com os princípios de uma educação para a literacia.

A investigação acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita tem destacado a relevância do contacto precoce e sistemático das crianças com uma pluralidade de materiais escritos, nos contextos familiar, escolar, de atividades de tempo livre.

Os livros de literatura infantil nas idades mais jovens permitem, quando adequadamente trabalhados pelo mediador, motivar fortemente as crianças para a leitura. Ouvir ler uma boa história, partilhar um bom livro, falar acerca dele, articular o texto com as experiências já vividas, abordar as convenções usadas na escrita, tudo isso constitui um conjunto de atividades enriquecedoras que podem ser vivenciadas como momentos gratificantes e afetivamente memoráveis.

Desenvolver a fluência na leitura em idades mais precoces passa por ouvir e reler textos familiares em contextos gratificantes e motivadores, ou seja, contextos em que pais, educadores e família se comprometem com o apoio e incentivo ao jovem leitor (Sangiuliano, 2005:16-17). Assumir que os pais devem ser concebidos como parceiros ativos na criação de condições de sucesso dos seus filhos requer diálogo entre os educadores e pais no sentido de conjuntamente criarem rotinas que possibilitem a incorporação de hábitos associados aos livros e à leitura e tornem os pais conscientes da importância dessas práticas (Dickinson & Porche, 2011; Sheridan, Knoche, Kupzyk, Edwards & Marvin, 2011).

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Aprender a língua é indissociável de aprender a pensar o mundo, a vida, as relações sociais. E aprender a pensar e a dizer depende sempre da capacidade de questionamento de quem conduz ou dinamiza a atividade regular da leitura. Há quem chame a isso literacia crítica, ou seja, aprender a ler é aprender a refletir e a tomar consciência das representações pessoais sobre si próprio e sobre os outros, criar a vontade e a motivação para interrogar, investigar e inquirir mais profundamente aspetos relevantes do agir pessoal e coletivo.

Como auxiliar as famílias a desenvolver estratégias para a promoção ativa da literacia? A escola ensina a ler, mas não forma leitores. Quando olhamos para a situação das crianças que frequentam o 1º ciclo, verificamos que todas manifestam uma elevada motivação para a leitura, a qual vai, infelizmente, decrescendo à medida que avançamos na escolaridade. Será que o problema reside nos textos que fazem parte do cânone das leituras escolares ou deverá ser remetido para a metodologia empregue na formação de leitores? Como ajudar a instalar o hábito da leitura? Como criar comunidades leitoras? Quando falamos de programas de literacia temos tendência a concentrarmo-nos exclusivamente no sistema educativo. E as famílias? Aquelas que já não têm relação com a escola? Como integrar e fomentar o acesso à literacia por parte de grupos socialmente e/ou culturalmente desfavorecidos? Ou por parte de grupos (adultos) excluídos do sistema escolar?

A necessidade de promover a educação para a literacia obriga a assumir projetos coletivos assentes na coordenação e partilha de conhecimentos entre os vários agentes educativos. Sabemos que os melhores recursos para a aprendizagem residem nos impulsos da criança para comunicar, construir, inquirir e se expressar, donde as práticas de literacia desenvolvidas em jardim de infância ou na escola primária devam ser sempre acompanhadas de um trabalho junto das famílias, com reuniões regulares entre os educadores/professores e os pais, sensibilizando-os para a criação de contextos de aprendizagem que, podendo não ser sempre os ideais, serão seguramente mais rentáveis em termos da criação de condições de sucesso em literacia. É, pois, no seguimento das reflexões anteriormente sintetizadas que o projeto de estágio foi desenhado, procurando assumir uma coerência entre a produção de conhecimento científico a respeito dos fenómenos inscritos na aprendizagem e a intervenção prática sobre os mesmos. Criar um contexto propício à cultura e à motivação positiva da criança para os materiais escritos é, em suma, a que se propõe a Associação *Qualificar para Incluir*, privilegiando o aprofundamento e enriquecimento das intervenções adequadas à superação do impacto negativo da pobreza na infância bem como à superação dos riscos de exclusão social nas idades mais precoces.

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

O grupo de trabalho foi constituído por 13 crianças do 3º ano de escolaridade e respetivas mães, pais, avós, professora e técnico de serviço social, em concordância com a tese que assinala a necessidade de provocar o envolvimento dos pais nos processos de aprendizagem das crianças.



## CAPÍTULO II: Diagnóstico das condições materiais e sociais de existência

### 2.1. Caracterização sócioeconómica das famílias

As famílias das treze crianças que no ano letivo 2015/2016 que constituem o grupo-alvo da intervenção que aqui partilhamos foram todas beneficiárias do RSI. O seu contrato de inserção é gerido pela Associação Qualificar Para Incluir (QpI), no âmbito de um protocolo de cooperação com a Segurança Social. Os dados construídos neste capítulo visam o conhecimento das condições de existência destas famílias bem como a identificação dos problemas que comprometem a sua inclusão económica.

**Quadro 1- Composição Familiar**

Nome	Idade <sup>3</sup>	Elementos do agregado familiar			Tipologia familiar
		Parentesco	Idade	Nº de elementos	
L. O.	8	Mãe Irmã	28 7	3	Família monoparental feminina c/menores a cargo
R. G.	9	Mãe Irmã Irmã	30 10 3	4	Família monoparental feminina c/menores a cargo
T.D.	9	Mãe Irmão Irmão	40 19 13	4	Família monoparental feminina c/menores a cargo
T.F.	8	Mãe	34	2	Família monoparental feminina c/menores a cargo
P.A.	9	Mãe Irmão	36 5	3	Família monoparental feminina c/menores a cargo
L. H.	8	Mãe Pai	31 43	3	Família nuclear c/filhos
L. L.	8	Mãe Irmã Irmã	32 15 12	4	Família monoparental feminina c/menores a cargo
M. B.	9	Mãe Pai Irmão Irmã	25 33 7 1	5	Família nuclear c/filhos
I.S.	8	Mãe	25	2	Família monoparental feminina c/menores a cargo
F. C.	8	Mãe Pai Irmã Irmão	24 25 3 1	5	Família nuclear c/filhos
V. C.	8	Mãe Companheiro da mãe Irmã	27 27 6	4	Família recomposta c/filhos
R. S.	9	Mãe Irmão	33 18	3	Família monoparental feminina c/menores a cargo
M. S.	9	Mãe Irmão	30 4	3	Família monoparental feminina c/menores a cargo

Fonte: Base de dados da Qualificar Para Incluir

<sup>3</sup> À data de Março de 2016

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Como se pode ver no quadro 1, a dimensão dos agregados familiares varia entre dois e cinco elementos, com prevalência da família monoparental feminina. Das treze crianças que compõem o grupo, apenas três vivem numa família nuclear (L.H., M.B. e F.C.) e uma (V.C.) numa família recomposta. É de sublinhar ainda o facto de em três das nove famílias monoparentais, a progenitora ter a cargo três filhos, bem como o facto de apenas três crianças habitarem com o pai (é o caso da L.H., M.B. e F.C.).

**Quadro 2 - Nível de escolaridade dos elementos adultos do agregado familiar das crianças**

Nível de escolaridade dos elementos adultos da família			
Criança	Membros familiares	Ano escolar frequentado	Nível de escolaridade concluído
L.O.	Mãe		3º Ciclo (9º ano)
R.G.	Mãe		1º Ciclo
T.D.	Mãe	Curso de especialização nível 4	3º Ciclo (EFA)
	Irmão		Secundário (profissional)
T.F.	Mãe		Secundário (EFA)
P.A.	Mãe		2º Ciclo (6º ano)
L.H.	Mãe		Secundário (EFA)
	Pai		3º Ciclo
L.L.	Mãe		2º Ciclo (EFA)
M.B.	Mãe		1º Ciclo (4º ano)
	Pai		Nenhum (3º ano)
I.S.	Mãe		3º Ciclo (EFA)
F.C.	Mãe		2º Ciclo (EFA)
	Pai		1º Ciclo (4º ano)
V.C.	Mãe		Secundário (profissional)
	Padrasto		
R.S.	Mãe		1º ciclo
	Irmão		2º Ciclo (6º ano)
M.S.	Mãe		1º Ciclo

Fonte: Base de dados da Qualificar Para Incluir

Quanto ao nível de escolaridade concluído pelos elementos adultos dos treze agregados familiares (Quadro 2) verificamos que só em seis famílias existe pelo menos um adulto com o 3º ciclo ou o secundário (ou curso EFA equivalente): a mãe da I.S. completou o 3º ciclo durante a sua adolescência; a mãe do T.D. fez um curso de formação EFA com equivalência ao 9º ano e o seu irmão encontra-se já a frequentar um curso de especialização

de nível 4; a mãe do T.F., já em idade adulta, fez uma formação (EFA) que lhe garantiu um diploma equivalente ao do secundário; o mesmo tipo de diploma tem também a mãe da L.H. (já o seu pai não foi além do 3º ciclo); a mãe da I.S., também através de uma formação EFA, conseguiu um diploma equivalente ao do 9º ano; a mãe e o padrasto do V.C. fizeram ambos um curso profissional de nível 3 (equivalente ao secundário).

Pior posicionadas em termos de habilitações académicas estão as restantes sete famílias, nas quais não é possível encontrar nenhum adulto que tivesse prolongado a sua formação escolar para além do 2º ciclo do ensino básico, nem mesmo o irmão da R.S. (um jovem de 18 anos). Parece importante sublinhar aqui o facto de em três destas famílias nenhum dos adultos ter chegado a concluir o 2º ciclo – as mães do R.G., M.B. e M.S. concluíram o 1º ciclo; o pai do M.B. nem o 1º ciclo de estudos concluiu (tem apenas o 3º ano completo).

Tendo em conta o número total de pais (17, incluindo o padrasto do V.C.) concluímos que 4 pais obtiveram um diploma equivalente ao ensino secundário, 4 são detentores de um diploma do 3º ciclo, 3 de um diploma de 2º ciclo, 5 do 1º ciclo e 1 não possui qualquer diploma de ensino.

Parece-nos também importante reforçar a ideia de que dos oito pais que concluíram o 3º ciclo de estudos ou o secundário, apenas três o fizeram durante a sua adolescência, ainda no âmbito da escolaridade obrigatória. Os restantes cinco concluíram os respetivos ciclos de estudo já em idade adulta por via de formações EFA, realizadas no âmbito da medida do Rendimento Social de Inserção. Entre os três pais que concluíram o 2º ciclo não encontramos nenhum que o tivesse feito dentro da idade escolar normativa: em dois casos (mãe do L.L. e mãe da F.C.), o certificado, com grau de equivalência ao 2º ciclo, foi conseguido por via de uma formação EFA; noutro caso (mãe do P.A.), essa conquista foi feita através do ensino recorrente.

A interação direta com estas famílias por força do acompanhamento dos filhos no contexto escolar permite, num registo de observação qualitativa, constatar que a obtenção dos certificados escolares dos pais não gerou, por si só, uma efetiva capacidade de se envolverem nas actividades escolares dos seus filhos. Poderemos citar, a título de exemplo, uma reunião de pais convocada com o objetivo de acordarmos tarefas concretas em que poderiam apoiar a aprendizagem das crianças e em que constatamos que nenhum dos

progenitores presentes sabia como calcular o valor de um desconto de 30% no preço de uma peça de vestuário ou de calçado. Alguns referiram mesmo que a obtenção do 3º ciclo não representou uma real evolução em termos de alargamento dos conhecimentos.

No quadro 3, observamos que o número de pais que se encontram em situação de desemprego é quase o dobro dos que atualmente exercem uma atividade profissional – em 17 pais, só 6 estão integrados no mercado de trabalho. Considerando os pais que se encontram desempregados, observamos que há cinco que nunca exerceram qualquer atividade profissional, estando, portanto, à procura do 1º emprego.

Quadro 3 - Condição perante o trabalho

Condição perante o trabalho	Número de pais
Empregados	6
Desempregados	11
à procura do 1º emprego	5
à procura de novo emprego	6
Total	17

Fonte: Base de dados da Qualificar Para Incluir

No quadro 4, podemos analisar o tempo de permanência na condição de desemprego.

Os dados permitem destacar alguns factos muito relevantes para analisar as condições materiais e sociais de existência destas famílias. Em primeiro lugar, há que sublinhar o facto de cinco dos onze indivíduos que se encontram atualmente desempregados serem mães que concentram em si a exigente tarefa de educar os seus filhos e de lhes garantir a subsistência – é o caso da mãe da L.O., da mãe do R.G., da mãe do P.A., da mãe da R.S. e da mãe do L.L. (neste último caso, à condição de desempregada, acrescenta-se o facto de a senhora nunca ter trabalhado). Sublinhamos, em segundo lugar, o facto de o desemprego ser um problema diagnosticado nas cinco famílias em que a figura paterna surge também como um elemento do agregado – em quatro destes agregados, um dos elementos do casal está desempregado; na família do M.B., estão ambos nessa condição, com a agravante de nunca terem conhecido outra condição que não essa.

Parece-nos ainda importante dar conta de que entre os 11 pais que estão desempregados, apenas dois não vivem nessa condição há mais de um ano (a mãe da L.O. e o pai da F.O.). Nos restantes oito pais, três estão desempregados há cinco ou mais anos (é o

caso da mãe do R.G., da mãe da L.H. e da mãe do P.A.) e cinco sempre viveram nessa situação, pois nunca trabalharam (é o caso dos pais do M.B., da mãe do V.C., da mãe da F.C. e da mãe do L.L.).

Se cruzarmos o nível de qualificações académicas com a condição perante o trabalho, verificamos que seis dos oito pais que se encontram numa condição perante o trabalho mais desfavorável (aqueles que nunca trabalharam ou que estão desempregados há 5 ou mais anos), são precisamente aqueles que apresentam níveis de qualificação académica mais baixos (mãe do R.G.; mãe do P.A.; pais do M.B.; mãe da F.C.; e mãe do L.L.).

**Quadro 4 - Condição perante o trabalho e tempo de permanência em situação de desemprego**

<b>Condição perante o trabalho e tempo de permanência em situação de desemprego</b>			
<b>Família</b>	<b>Elemento(s) da família</b>	<b>Condição perante o trabalho</b>	<b>Tempo de permanência no desemprego</b>
L.O.	Mãe	Desempregada (à procura de novo emprego)	0.5 anos
R.G.	Mãe	Desempregada (à procura de novo emprego)	5 anos
T.D.	Mãe	Empregada	0
T.F.	Mãe	Empregada	0
P.A.	Mãe	Desempregada (à procura de novo emprego)	9 anos
L.H.	Mãe	Desempregada (à procura de novo emprego)	7 anos
	Pai	Empregado	0
L.L.	Mãe	Desempregada (à procura do 1º emprego)	Nunca trabalhou
M.B.	Mãe	Desempregada (à procura do 1º emprego)	Nunca trabalhou
	Pai	Desempregado (à procura do 1º emprego)	Nunca trabalhou
I.S.	Mãe	Empregada	0
F.C.	Mãe	Desempregada (à procura do 1º emprego)	Nunca trabalhou
	Pai	Desempregado (à procura de novo emprego)	1 ano
V.C.	Mãe	Desempregada (à procura do 1º emprego)	Nunca trabalhou
	Padrasto	Empregado	0
R.S.	Mãe	Desempregada (à procura de novo emprego)	1
M.S.	Mãe	Empregada	0

Fonte: Base de dados da Qualificar Para Incluir

No quadro seguinte, apresentamos a profissão exercida por cada um dos pais, as principais tarefas realizadas no âmbito da sua actividade e a classificação da profissão em termos de grande grupo e subgrupo profissional. Tendo em conta que só é possível localizar os indivíduos em termos de grupo socioprofissional a partir da atividade profissional que ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

exercem ou que já exerceram, o universo de pais que assumimos nesta tarefa é de 12 e não de 17 (pois, cinco deles nunca trabalharam).

**Quadro 5 - Classificação das actividades profissionais exercidas pelos pais das crianças**

Família	Grande grupo profissional	Subgrupo profissional	Profissão	Principais tarefas desempenhadas	Nível de Qualificação CITP/ISCO
Mãe da L.O.	Trabalhadores dos serviços pessoais, protecção, segurança, vendedores	Cozinheiro	Ajudante de Cozinha	Preparação de alimentos e confecção de refeições	1
Mãe do R.G.	Trabalhadores Não Qualificados	Trabalhadores de limpeza em casas particulares, hotéis e escritórios	Trabalhador de limpeza em escritórios, hotéis e outros estabelecimentos	Limpeza de espaços comerciais, remoção de lixos, limpeza de vidros	1
Mãe do T.D.	Trabalhadores Não Qualificados	Assistente na preparação de refeições	Ajudante de cozinha	Lava alimentos, loíça, apoia a confecção de refeições	1
Mãe do T.F.	Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores	Empregado de mesa e bar	Empregados de bar	Serviço de mesa e balcão, controlo de stock, preparação de cocktails	2
Mãe do P.A.	Trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores	Vendedor em loja	Vendedora em loja	Repositora, empregada de charcutaria e peixaria	1
Mãe da L.H.	Trabalhadores Não Qualificados	Trabalhadores de Limpeza em casas particulares, hotéis e escritórios	Trabalhador de limpeza em escritórios, hotéis e outros estabelecimentos	Limpeza de espaços comerciais, remoção de lixos, limpeza de vidros	1
Pai da L.H.	Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices	Trabalhadores qualificados do fabrico de instrumentos de precisão, joalheiros, artesão e similares	Lapidador e gravador, de vidro, cerâmica e outros materiais	Operador de fresa de lapidação de botões para a vestuário	2
Mãe da I.S.	Trabalhadores Não Qualificados	Assistente na preparação de refeições	Ajudante de cozinha	Corta alimentos, lava loíça, apoia a confecção de refeições em restaurante (Guarani)	1
Pai da F.C.	Trabalhadores dos serviços	Vendedores ambulantes e	Vendedor ambulante	Venda na rua de óculos de sol,	1

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

	peçoais, de protecção e segurança e vendedores	em mercados		guarda-chuvas, relógios	
Pai do V.C.	Técnicos e Profissões de Nível Intermédio	Técnicos das Ciências Físicas e da Engenharia	Técnico de Electrónica	Reparação de telemóveis em empresa subcontratada por grandes marcas	3
Mãe da R.S.	Trabalhadores dos serviços peçoais, de protecção e segurança e vendedores	Vendedor em loja	Vendedor em loja	Ajuda na escolha das roupas e tamanhos, sugerir peças de roupa	2
Mãe da M.O.	Trabalhadores Não Qualificados	Trabalhadores de Limpeza em casas particulares, hotéis e escritórios	Trabalhador de limpeza em escritórios, hotéis e outros estabelecimentos	Limpeza e arrumação de quartos e apartamentos, reposição de toalhas e outros artigos	1

Fonte: Base de dados da Qualificar Para Incluir

Conforme se observa no quadro 5, três das cinco mães localizadas no grupo dos *trabalhadores não qualificados* são *trabalhadoras de limpeza em escritórios, hotéis e outros estabelecimentos* e executam tarefas tais como: limpeza e arrumação de espaços, muda de camas, remoção de lixo, limpeza de vidros, reposição de toalhas, entre outras – é o caso da mãe da M.S., da mãe da L.H. e da mãe do R.G., embora atualmente só a primeira esteja efetivamente empregada. As outras duas mães situadas neste grande grupo profissional são ajudantes de cozinha (subgrupo: *assistentes de preparação de refeições*), estão ambas empregadas e executam tarefas diversas, como por exemplo, lavam e cortam alimentos, adiantam a confecção de refeições, lavam a loiça, garantem a limpeza e arrumação da cozinha, removem o lixo, entre outras. Como facilmente se depreende, ambas as atividades profissionais exercidas por estas cinco mães compreendem a execução de tarefas simples e rotineiras; tarefas que, mais do que competências intelectuais, exigem esforço físico – segundo a Classificação Portuguesa de Profissões (CPP, 2010), são atividades que requerem *competências de nível 1*.

Por sua vez, entre os cinco membros familiares situados no grupo profissional dos *trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores* encontramos profissões diversas: a mãe da L.O. é ajudante de cozinha e tem como principal tarefa a confecção de refeições; a mãe do T.F. é empregada de bar (subgrupo: empregados de mesa e bar) e executa tarefas, tais como, servir à mesa e ao balcão, controlar *stocks*, preparar

*cocktails*; a mãe do P.A. trabalhou como vendedora em loja, servia os clientes numa charcutaria/peixaria e tinha a responsabilidade de repor os produtos; o pai da F.C. desempenhou a profissão de vendedor ambulante (subgrupo: vendedores ambulantes e em mercados), vendendo na rua óculos, relógios e guarda-chuvas; e a mãe da R.S. trabalhou como vendedora em loja e tinha como principais tarefas atender os clientes, oferecer-lhes ajuda na escolha de peças de vestuário e calçado e repor o *stock*. De acordo com a Classificação Portuguesa de Profissões (CPP, 2010), as atividades desenvolvidas por estes beneficiários requerem *competências de nível 1* (CPP, 2010). Ainda a respeito destes 5 progenitores, convém sublinhar que, atualmente, somente a mãe do T.F. está empregada; os restantes membros familiares encontram-se desempregados. É de referir ainda que a mãe do P.A., apesar de estar formalmente desempregada, encontra-se a fazer uma formação profissional na *Casa de Ofícios*, empresa de inserção profissional, que procura preparar um conjunto de mulheres para o exercício da atividade de *empregada de limpeza em hotéis, escritórios e outros estabelecimentos* – no âmbito desta formação, a senhora tem vindo a ganhar experiência de trabalho terreno e, ao mesmo tempo, tem conseguido, por via de uma bolsa de formação, ganhar mais algum dinheiro no final do mês.

O padrasto do V.C., que é uma das figuras parentais com um nível de qualificação mais elevado, é técnico de electrónica, daí pertencer ao grupo dos técnicos e profissões de nível intermédio (subgrupo profissional: *Técnicos das Ciências Físicas e da Engenharia*). O senhor trabalha numa empresa subcontratada por grandes marcas de telemóveis e a sua principal função consiste na reparação de equipamentos, o que, por sua vez, envolve a execução de tarefas técnicas e práticas complexas, que não se aprendem de um dia para o outro. De acordo com a CPP (2010), esta atividade profissional requer *competências de nível 3*.

Resta-nos referir o único membro familiar (pai da L.H.) situado no grupo *Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices*, mais precisamente no subgrupo dos *Trabalhadores qualificados do fabrico de instrumentos de precisão, joalheiros, artesão e similares*. O senhor é lapidador e gravador, de vidro, cerâmica e outros materiais, mais concretamente, opera com fresa de lapidação de botões para a vestuário e com máquina de gravação de botões, tarefa, que, segundo a CPP (2010) requerem *competências de nível 2*.



Como podemos ler no quadro 5, os pais que trabalham ou que já trabalharam distribuem-se, quase na sua totalidade (10 num universo de 12), por dois grandes grupos socioprofissionais: 5 pertencem ao grupo *dos trabalhadores não qualificados* e 5 ao grupo *dos trabalhadores dos serviços pessoais, de protecção e segurança e vendedores*. Um pertence ao grupo *dos trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices* e outro ao grupo *dos técnicos e profissões de nível intermédio* (o padrao do V.C., que, aliás, é um dos pais que detém um nível de escolaridade relativamente mais elevado).

Passando à análise dos rendimentos das famílias, podemos constatar no quadro 6 que 8 das 13 famílias vivem exclusivamente de prestações sociais (RSI, Abono de Família, Penão de Alimentos), sendo que 2 delas acumulam um pequeno rendimento proveniente de trabalho de uma actividade a tempo parcial não declarada. Apenas 5 famílias vivem exclusivamente dos rendimentos provenientes do trabalho, após a integração no mercado de trabalho.

**Quadro 6- Estrutura de rendimentos das famílias**

Família	Fontes de rendimentos e respectivos valores					
	RSI	Trabalho declarado	Trabalho não declarado	Abono de família	Pensão de alimentos	Total
L.O.	211,98 €	-	-	98,34 €	150,00 €	460,32 €
R.G.	352,48 €	-	-	147,51 €	100,00 €	599,99 €
T.D.	-	500,00 €	-	147,51 €	275,00 €	922,51 €
T.F.	-	505,00 €	-	49,17 €	50,00 €	604,17 €
P.A.	215,62 €	-	350,00€	181,04 €	100,00 €	846,66 €
L.H.	256,04 €	-	600,00€	36,42 €	-	892,46 €
L.L.	221,57 €	-	-	147,51 €	200,00 €	569,08 €
M.B.	532,81 €	-	-	182,10 €	-	714,91 €
I.S.	-	550,00 €	-	49,17 €	75,00 €	674,17 €
F.C.	579,17 €	-	-	182,10 €	-	761,27 €
V.C.	117,10 €	530,00 €	-	72,84 €	-	719,94 €
R.S.	361,98 €	-	-	181,04 €	-	543,02 €
M.S.	-	569,91 €	-	157,82 €	100,00 €	827,73 €

Fonte: Base de dados da Qualificar Para Incluir

Mas antes de avançarmos na análise da estrutura de rendimentos das famílias, parece-nos importante esclarecer alguns pontos relativos à atribuição da prestação de RSI. O valor de RSI é calculado através da seguinte fórmula: 180.99€ (atribuído ao titular da prestação) + 0.7 desse valor por cada elemento adulto do agregado + 0.5 desse mesmo montante por cada indivíduo menor de 18 anos. Ora, se nos dispuséssemos a calcular o valor da prestação de RSI para cada um dos agregados em estudo, verificaríamos que nenhum se encontra a receber o montante dado pela fórmula. Iriamos, pois, verificar que, nestes casos,

existe uma diferença que se explica devido à imposição legal de deduzir os rendimentos do trabalho, o valor da pensão de alimentos ou o fundo de garantia a menores e/ou o valor da renda de habitação social. No caso das quatro famílias que moram em habitação social, a prestação de RSI foi deduzida: a família do P.A. e do M.B. viu os seu RSI sofrer uma deduzido de 46.36€; a família da L.H. de 15.45€; a família do L.L. de 30.91€. Só a título de exemplo, na família do P.A., a diferença entre o valor da prestação do RSI e o montante que efectivamente recebe é de 146.36€, por haverem sido deduzidos 100€ referentes à pensão de alimentos e 46.36€ à habitação social. A família só continua a receber a prestação porque o montante, que surge no quadro como renumeração de trabalho não declarado, está ser considerado bolsa de formação.

Prosseguindo na análise da estrutura de rendimentos destes agregados, observamos um outro dado relevante, a saber, o peso relativo que o montante do Abono de Família ocupa na maioria dos orçamentos familiares. Nos orçamentos mensais das seis famílias que não dispõem de rendimentos do trabalho, o montante proveniente do Abono de Família representa praticamente  $\frac{1}{4}$  do orçamento mensal disponível: na família da L.O., do R.G., do L.L., do M.B., da F.C. e da R.S., o peso relativo do abono no orçamento mensal do agregado é de 21%, 25%, 26%, 25%, 24% e 33%, respetivamente.

A análise da estrutura de rendimentos é importante para percebermos a função que cada uma das fontes de rendimento cumpre no orçamento mensal das famílias e, portanto, na sua subsistência. Mas não nos permite comparar rendimentos mensais tendo em consideração a dimensão e as características dos agregados, nem tão pouco avaliar o grau de proximidade/afastamento em relação a linha de pobreza. Com efeito, parece-nos igualmente importante recorrer ao conceito de intensidade de pobreza, tal como definido pela OCDE (INE, 2013) e ao conceito de capitação.

A intensidade de pobreza corresponde à diferença (em %) entre o valor de limiar de pobreza por adulto equivalente e o rendimento mensal que a família dispõe.

Por sua vez, o limiar de pobreza por adulto equivalente corresponde a 60% do rendimento mediano nacional (421.75€, valor de referência, OCDE e INE, 2013). Ao primeiro adulto do agregado é atribuído o peso de 1 (ou seja, considera-se por inteiro o valor do limiar de pobreza), aos restantes adultos 0.5 desse valor e a cada indivíduo com menos de 18 anos 0.3.

A capitação corresponde ao rendimento mensal *per capita* (por elemento familiar) após o pagamento das despesas mensais fixas (renda, electricidade, água, telefone/T.V./internet, despesas fixas com medicação, educação e transportes).

**Quadro 7 - Intensidade de pobreza e capitação das famílias**

Família	Limiar de pobreza (por adulto equivalente)	Total de rendimentos	Intensidade de pobreza	Total de despesas fixas	Capitação
L.O.	674,80 €	460,32 €	32%	185,00 €	91,77 €
R.G.	801,33 €	599,99 €	25%	128,67 €	117,83 €
T.D.	885,68 €	922,51 €	-4%	207,35 €	178,79 €
T.F.	548,28 €	604,17 €	-10%	288,17 €	158,00 €
P.A.	674,80 €	846,66 €	-25%	157,42 €	229,75 €
L.H.	759,15 €	892,46 €	-18%	167,53 €	241,64 €
L.L.	801,33 €	569,08 €	29%	151,50 €	104,40 €
M.B.	1.012,20 €	714,91 €	29%	165,27 €	109,93 €
I.S.	548,28 €	674,17 €	-23%	283,95 €	195,11 €
F.C.	1.012,20 €	761,27 €	25%	284,12 €	95,43 €
V.C.	885,68 €	719,94 €	19%	173,88 €	136,52 €
R.S.	674,80 €	543,02 €	20%	208,08 €	111,65 €
M.S.	674,80 €	827,73 €	-23%	264,44 €	187,76 €

Fonte: Base de dados da Qualificar Para Incluir

Uma primeira constatação a que chegamos é a de que, em 13 famílias, sete vivem abaixo da linha da pobreza – família da L.O., R.G., L.L., M.B., F.C., V.C e R.S. Constatamos também que, para estas famílias não serem consideradas pobres, isto é, para se situarem acima do limiar de pobreza, precisariam ver o seu rendimento mensal aumentado em 20%, no caso da família da R.S. e do V.C., em 25%, no caso da família da F.C. e do R.G., e em 30% (aproximadamente), no caso da família do M.B., L.L. e L.O.). Todos os restantes agregados familiares que apresentam uma intensidade de pobreza negativa possuem um rendimento mensal acima de limiar de pobreza, numa percentagem que varia, consoante os casos, entre 4 e 23%. Todavia, faz sentido sublinhar que, apesar de estes agregados se encontrarem numa posição relativa mais favorável em termos do índice de intensidade de pobreza, tal não significa que não enfrentam qualquer risco de pobreza. Basta

pensarmos no impacto que sofre o orçamento familiar sempre que o progenitor falha com o pagamento da pensão de alimentos. Na verdade, sempre que se verificam este tipo de situações, nem mesmo o facto de as progenitoras estarem integradas no mercado de trabalho, evita que a família caia numa situação de pobreza. Por outro lado, quando olhamos para o coluna da capitação, verificamos que mesmo as famílias cujo índice de intensidade de pobreza é negativo enfrentam situações de privação material significativa já que após o pagamento de todos os encargos mensais, ficam com um rendimento *per capita* disponível bastante escasso para satisfazer necessidades fundamentais, tais como, comer e vestir, higiene pessoal e da casa, lazer. De acordo com um estudo realizado pela QpI sobre o custo mensal de uma dieta alimentar minimamente equilibrada em termos de nutrientes indispensáveis à saúde, uma pessoa precisa de dispor de aproximadamente 140€.

Ora, como se pode ler no quadro 7, somente seis famílias estão em condições de garantir a alimentação de todos os elementos do seu agregado, embora o acima apurado valor resulte de uma opção pelos alimentos mais baratos, muito em particular em termos de carne, peixe, fruta e legumes. Nesse cálculo de 140 € por indivíduo para suprir necessidades alimentares, a carne restringe-se ao frango e peixe congelado mais barato, donde ser muito restritiva em termos da variedade dos alimentos. Além disso, as quantidades calculadas obedeceram estritamente ao estabelecido pelos nutricionistas e, por fim, pouco mais lhes sobre para cobrir outras necessidades, que, apesar de não serem consideradas tão básicas como a alimentação, também não deixam de ser legítimas e importantes para o bem-estar das pessoas – adquirir vestuário ou calçado, comprar um livro ou um cd, poder ir ocasionalmente ao cinema ou ao teatro, realizar uma festa de anos à criança, entre outras. Em síntese, as 6 famílias cujos rendimentos as situam acima da linha da pobreza, dispõem de rendimentos que, após despesas de alimentação, variam entre os 18€ (família cujo índice de intensidade da pobreza é -10%); 38 € (índice de intensidade da pobreza é -4%); 47€ (-23%); 55€ (-23%); 89€ (-25%); 101€ (-18%).

É, todavia, nos agregados familiares que vivem abaixo do limiar de pobreza que se registam as capitações mais baixas, já que nenhuma dispõe dos rendimentos necessários para alimentar os seus membros. Terão de optar entre satisfazer as necessidades ligadas à habitação e as que remetem para a conservação da vida física. De notar, ainda, que, entre as sete famílias com capitação mais baixa (e intensidade de pobreza mais elevada), há uma família (do V.C.) que não tem como principal fonte de rendimento o RSI, embora ainda se

encontre a receber a prestação, no valor correspondente à diferença entre o montante a que o agregado teria direito, caso o padrasto do menino não estivesse a trabalhar, e o valor do salário. É este um caso em que o ingresso na vida economicamente activa não gera a elevação significativa dos rendimentos. Certamente que os rendimentos do padrasto do V.C. permaneceriam os mesmos se ele mantivesse a sua situação de beneficiário do RSI. O mesmo poderíamos dizer sobre a mãe do T.D. que trabalha mais de oito horas diárias, inclusive aos sábados e domingos, para receber um salário num montante superior em apenas 100€ (sensivelmente) ao valor da prestação de RSI que a sua família teria direito a receber, caso a senhora “optasse” por ficar em casa e “viver à custa do Estado”.

**Quadro 8 - Estrutura de despesas fixas das famílias**

Família	Fontes de despesas e respectivos valores									
	Renda	Luz	Água	Gás	Tv.net .tel	Transp.	Saúde	Educa.	Plano de dívida	Total
L.O.	-	80,00 €	30,00 €	-	-	-	-	75,00 €	-	185,00 €
R.G.	11,38 €	-	-	-	30,29 €	-	12,00 €	-	75,00 €	128,67 €
T.D.	8,38 €	51,52 €	32,35 €	50,00 €	-	65,10 €	-	-	-	207,35 €
T.F.	220,00 €	34,79 €	7,38 €	26,00 €	-	-	-	-	-	288,17 €
P.A.	11,38 €	21,60 €	12,44 €	27,00 €	20,00 €	18,00 €	47,00 €	-	-	157,42 €
L.H.	15,77 €	33,55 €	22,07 €	25,00 €	71,14 €	-	-	-	-	167,53 €
L.L.	11,38 €	45,00 €	40,00 €	-	37,07 €	18,05 €	-	-	-	151,50 €
M.B.	11,38 €	24,00 €	17,39 €	24,50 €	-	18,00 €	-	-	70,00 €	165,27 €
I.S.	200,00 €	48,63 €	10,32 €	25,00 €	-	-	-	-	-	283,95 €
F.C.	200,00 €	-	27,13 €	27,00 €	29,99 €	-	-	-	-	284,12 €
V.C.	15,03 €	25,00 €	15,00 €		35,00 €	18,85 €	25,00 €	40,00 €	-	173,88 €
R.S.	120,00 €	-	21,03 €		40,00 €	12,05 €	15,00 €	-	-	208,08 €
M.S.	150,00 €	40,30 €	21,04 €	23,00 €	-	30,10 €	-	-	-	264,44 €

Fonte: Base de dados da Qualificar Para Incluir

Analisando agora a estrutura de despesas dos 13 agregados familiares (quadro anterior), é possível identificar algumas diferenças significativas em termos do peso relativo que cada fonte de despesa tem em cada um dos orçamentos familiares. Se olharmos para a coluna da renda, por exemplo, observamos uma grande discrepância de valores: sete em 13

famílias não pagam mais do que 16€ de renda, ao passo que em cinco agregados, esse encargo sobe para valores compreendidos entre 120 e 220€ (no caso da família da L.O., não temos qualquer informação sobre a renda). De notar que duas (das cinco) famílias com renda mais elevada correspondem precisamente a dois dos sete agregados que vivem abaixo do limiar de pobreza – é o caso da família da Raíssa e da família da F.C.. A discrepância que se verifica ao nível da renda prende-se, sobretudo, como o tipo de alojamento (e arrendamento): o valor da renda das famílias que residem em habitação social é muito mais baixo do que os custos no arrendamento privado.

Dos quadros relativos à estrutura de despesas das famílias (Quadros 8 e 9), podemos deduzir que, em alguns casos, as despesas fixas absorvem uma parte muito substancial do rendimento mensal disponível. É o caso das famílias cujo peso relativo das despesas fixas nos rendimentos globais assume valores tais como 31,9%; 37,3; 38,3%; 40,2% e 47,7%.

**Quadro 9 - Estrutura de despesas fixas das famílias**

	Rendimentos Mensais (1)	Despesas Fixas (2)	2/1 (%)
L.O.	460,32 €	185,00 €	40,2
R.G.	599,99 €	128,67 €	21,4
T.D.	922,51 €	207,35 €	22,5
T.F.	604,17 €	288,17 €	47,7
P.A.	846,66 €	157,42 €	18,6
L.H.	892,46 €	167,53 €	18,8
L.L.	569,08 €	151,50 €	26,6
M.B.	714,91 €	165,27 €	23,1
I.S.	674,17 €	283,95 €	42,1
F.C.	761,27 €	284,12 €	37,3
V.C.	719,94 €	173,88 €	24,1
R.S.	543,02 €	208,08 €	38,3
M.S.	827,73 €	264,44 €	31,9

No quadro seguinte, podemos observar o peso relativo que o total de despesas com a habitação representa no orçamento mensal de cada família.

De acordo com os critérios da OCDE (INE, 2013), considera-se que existe sobrecarga de despesas com a habitação, sempre que essas despesas representam mais de 40% do rendimento mensal disponível. Partindo desta definição, verifica-se que somente duas famílias enfrentam essa situação: a família da I.S. e a família do T.F., duas das cinco famílias que não usufruem de habitação social.

Segundo a proposta teórica de Gaulejac et al ( 1992) de abordar os fenómenos da inclusão/exclusão social a partir de três dimensões, económica, social e simbólica (os três

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

principais campos da vida social em que se joga a distribuição dos vários tipos de recursos que determinam a posição dos indivíduos no espaço social), poderemos problematizar até que ponto o acesso à habitação social poderá constituir um factor de inclusão social. Ora, no caso das famílias cujas condições de vida estamos a analisar, o facto de a habitação social se localizar em dois dos bairros da cidade dos mais representativos do fenómeno que os autores definem como relegação social leva a admitir que a socialização dos mais jovens está severamente ameaçada. Nesses habitats simbolicamente desvalorizados e notoriamente separados da sociedade envolvente, autênticos territórios fechados, são segregadas subculturas favoráveis a formas de integração nas margens.

#### **Quadro 10 - Sobrecarga de despesas com a habitação**

Família	Total de rendimentos	Total de despesas com a habitação	Taxa de sobrecarga de despesas com a habitação	Existe sobrecarga?
L.O.	460,32 €	110,00 €	24%	Não
R.G.	599,99 €	41,67 €	7%	Não
T.D.	922,51 €	142,25 €	15%	Não
T.F.	604,17 €	288,17 €	48%	Sim
P.A.	846,66 €	92,42 €	11%	Não
L.H.	892,46 €	167,53 €	19%	Não
L.L.	569,08 €	133,45 €	23%	Não
M.B.	714,91 €	77,27 €	11%	Não
I.S.	674,17 €	283,95 €	42%	Sim
F.C.	761,27 €	284,12 €	37%	Não
V.C.	719,94 €	90,03 €	13%	Não
R.S.	543,02 €	181,03 €	33%	Não
M.S.	827,73 €	234,34 €	28%	Não

Com efeito, a concentração de indivíduos fracamente inseridos do ponto de vista económico em territórios submetidos a uma estigmatização social colectiva faz com que segregação social e segregação urbana se confundam e reforcem mutuamente. Os residentes destes lugares de exílio produzem formas de solidariedade restrita não desprezíveis, segregadoras de normas e contra valores que induzem formas de integração local, não obstante a flutuação e a fragilidade dos grupos, as rivalidades, os conflitos. Nestes bairros desfavorecidos, a gestão dos constrangimentos (como o desemprego, a fraca escolaridade, a discriminação no emprego), os gangs são o suporte que ajuda a suprir necessidades de

sobrevivência e de integração social, fornecem um sistema de valores e modelos identificatórios valorizantes. Nas situações em que os constrangimentos simbólicos são fortes, a inversão da escala de valores permite perceber as actividades ilegais como normas de vida valorizadas, bem como avaliar os gangs ao mesmo tempo como uma família, uma identidade e um sistema de referências.

É esta análise, confirmada, aliás, por numerosos investigadores há décadas, que leva a questionar o impacto das políticas de habitação social no processo de desvalorização simbólica dos que não têm capacidade de adquirir uma casa no mercado habitacional. Não sendo, ainda, de desvalorizar uma outra dimensão crucial da inclusão social que é justamente o capital de relações sociais. O isolamento social que resulta do fechamento da vida em espaços que não são frequentados pela comunidade exterior é a evidência de fragilidade ou ausência de laços sociais verticais. Como analisa Gaulejac ( ), estas populações beneficiam dos direitos cívicos que lhes permitem participar na vida política, pelo menos nas eleições, mas o essencial do laço social vertical é reduzido a laços de assistência isentos de qualquer noção de reciprocidade, uma vez que se encontram afastados de qualquer representação política.

Retomando a análise global dos dados recolhidos a respeito das condições de vida material das famílias em questão cabe reter algumas considerações teóricas desenvolvidas pelo acima referido autor. Como bem assinala, é preciso questionar a noção de pobreza em termos de incapacidade de satisfazer necessidades fundamentais, expressas em termos biológicos de sobrevivência, uma vez que tal definição não tem em conta nem o nível de desenvolvimento da sociedade, nem, sobretudo, os seus sistemas de valores.

A pobreza deve ser definida pela incapacidade de satisfazer necessidades consideradas como fundamentais, numa dada sociedade, perspectiva, esta, que pressupõe compreender que, apesar de numa mesma sociedade coexistirem modelos de consumo diferentes, há sempre um modelo dominante que se impõe e influencia as necessidades. As necessidades são antes de mais um desejo de sentido social, uma vez que o consumo dos objectos e as actividades carregam sinais de reconhecimento (identificação) e de diferenciação, donde um consumo menor ou diferente tenda a ser vivenciado como uma situação anormal e como resultado de uma incapacidade pessoal. Nos jovens, a necessidade de identificação e de reconhecimento confere a tais afastamentos uma tão grande importância a ponto de os indivíduos puderem ficar marcados ao longo da vida pela



humilhação ou sentimento de rejeição experimentados na infância. Hoje, os jovens das famílias pobres não têm necessidade de qualquer vestuário quente, como não têm necessidade de quaisquer sapatos para se calçar, etc., etc.. Em suma, não há como avaliar a pobreza a não ser como desvio em relação à dimensão normativa. Na realidade, são designados como pobres, e sentem-se pobres, os que não podem satisfazer os padrões de vida normativos dos seus contemporâneos numa dada sociedade. É nessa base que a noção de pobreza relativa levou os estudiosos da pobreza a orientar-se por uma definição em termos de desigualdades.

Um outro desenvolvimento teórico acerca da pobreza é que se a integração na dimensão económica é capital, todavia a sua ausência não basta para definir e explicar as diversas formas de exclusão

A inserção no *mundo do trabalho* reveste-se de uma importância particular, já que é o critério e a norma da integração social. O trabalho fornece não só os rendimentos que permitem a participação económica na vida social mas, também, uma verdadeira identidade social cuja capacidade de definição se tornou mais forte do que qualquer outro tipo de pertença.

Mas, numerosos analistas dirigem a atenção para a importância dos laços sociais e da integração num tecido relacional, retomando dois princípios essenciais das teorias da sociologia clássica, nomeadamente de Durkheim. Os laços sociais horizontais exprimem-se em termos de relações interpessoais de face a face no seio dos grupos primários, tais como família, vizinhos, amigos ou reagrupamentos voluntários como associações, clubes, bandas. Os laços verticais exprimem-se através da ligação de cada indivíduo ao conjunto da sociedade sob a sua forma abstracta de “nação”, através das instituições intermediárias.

A inscrição de um indivíduo nas redes de *sociabilidade primária* (familiar, de amigos, relacional, associativa) permite que o indivíduo se represente a si próprio no seio do seu grupo e identifique o seu lugar e papel na sociedade. Por seu turno, a diminuição das relações sociais de tipo primário é um factor de vulnerabilidade, pois que implica menos informações, menos comunicação, menos entre-ajuda, menos serviços ou apoios em caso de dificuldade, ruptura ou enfraquecimento dos grupos de pertença e impossibilidade de trocar ou negociar imagens identitárias.

Dos *laços sociais verticais* espera-se que liguem indivíduos que são estranhos uns aos outros e não têm interesses directamente negociáveis, através de relações interindividuais, que assegurem a gestão dos conflitos e a manutenção da justiça e da coesão social. Para preservar a sociedade da fragmentação e da desordem, são criadas instâncias específicas de controlo e de protecção social por decisão dos poderes políticos, ou pela iniciativa de grupos privados. A solidariedade vertical nas nossas sociedades estratificadas constitui o fundamento do contrato social estabelecido entre o indivíduo e a sociedade, assegurado pela legislação.

Mas a coesão social não pode ser imposta ou inteiramente coercitiva, ela depende da adesão voluntária dos indivíduos a um *sistema de normas* e de *representações colectivas*. Por exemplo, o sentido atribuído ao trabalho obedece a normas produzidas socialmente que levam a avaliar positiva ou negativamente os indivíduos em função da sua conformidade com essas normas. Um modo de vida, determinadas formas de consumo impõem-se igualmente como formas ideais de vida a que todos aspiram. A cultura fornece um quadro global de pensamentos e de desejos, a sua influência sobre as pessoas permite compreender que as identidades individuais nunca são independentes de um ideal de eu social que se define a partir de um sistema de normas a seguir, sob pena de rejeição, de estigmatização e de desvalorização pela sociedade.

Ora, as representações colectivas do *desemprego*, da *pobreza* e do *rendimento social de inserção* são fortemente carregadas de sentido, os indivíduos que são por elas afectados não as podem iludir, ainda que as possam tentar recusar, contestar ou negociar.

Em síntese, a análise de diversas situações sociais desfavorecidas permite pôr em evidência a interdependência das diferentes dimensões, económica, social, simbólica, dos processos de exclusão/integração

O estudo das condições de vida material das famílias aqui descritas permite-nos concluir que se aproximam de três das categorias definidas na tipologia proposta por Gaulejac.: pobreza, desempregados de longa duração e integração nas margens.

A comum existência de dificuldades económicas importantes, ditando uma vulnerabilidade particular face a um acontecimento ou a uma crise, coexiste com alguma diversidade essencialmente resultante da posse de um emprego.

De registar que 11 dos 17 progenitores se encontram em situação de desemprego de longa duração, sendo que a maioria nunca teve acesso a um emprego. Configuram uma situação de exclusão mais severa, dado acumularem exclusão no plano do consumo e no plano da produção. O seu afastamento definitivo do mercado de trabalho torna-as completamente dependentes das transferências por redistribuição, o que acarreta o agravamento da sua desvalorização no plano simbólico, exclusão, esta, que não favorece a coesão dos excluídos, nem o seu sentimento de pertença a um grupo por oposição aos actores dominantes. Sem qualquer papel na produção social e, logo, sem utilidade social não podem desenvolver o sentimento de ter um lugar no sistema. Neste caso, a socialidade e a solidariedade primárias nos pequenos grupos tendem a gerar o que mais acima já designamos como fenómeno de integração nas margens. A progressão acelerada do desemprego e da precariedade do emprego nas baixas qualificações faz emergir um tipo de pobreza que não se circunscreve à dimensão económica, em que a fraqueza dos recursos se associa ao isolamento, à miséria afectiva, à ruptura das pertenças, à deriva física e psíquica.

A ausência do mundo do emprego arrasta uma forma de exclusão simbólica, dado o desempregado haver deixado de participar na produção de bens e, por extensão, não participar mais na produção social, não ter utilidade social, não somente se encontrar privado de trabalho e de recursos, mas se ter tornad inútil e inutilizável. O desempregado sente-se invalidado, inútil, privado do estatuto de trabalhador, perde confiança em si próprio e perde identidade social, o que tende a conduzi-lo a estados de vergonha e de isolamento. Assim, à exclusão do emprego e do espaço simbólico, pode acrescentar-se a exclusão do espaço de socialidade e das possibilidades de acção colectiva, separações e rupturas conjugais que precipitam o desempregado numa deriva social e psicológica que torna ainda mais difícil a reinserção. .... Nos dias de hoje, o grau de massificação do desemprego representa uma ameaça que pode atingir todas as pessoas, daí que não mais seja possível estigmatizá-lo. Se se compreende que hoje um despedimento pode atingir não importa quem, e que é difícil encontrar um novo emprego, o desemprego de longa duração suscita a dúvida. Assim se opera um deslizar das representações negativas para os desempregados de longa duração, sendo estes atingidos pelas estigmatizações que anteriormente atingiam os desempregados em geral. Instala-se a convicção de que quando se quer trabalhar, sempre se acabará por encontrar um emprego, qualquer que ele seja. Assim, aparece progressivamente uma dicotomia das representações. O desemprego, enquanto fenómeno colectivo, estatístico, é analisado como um mecanismo produzido por um sistema económico, e logo é um dos

seus elementos funcionais. Com efeito, para a economia liberal, o desemprego é necessário para manter uma pressão sobre os salários e reduzir as taxas de inflação. O desemprego aparece como um mal inerente ao sistema, uma disfunção estrutural, e para alguns mesmo, acima de tudo uma solução funcional. Apesar disso, continua-se a considerar a situação dos indivíduos sem trabalho como uma situação anormal, cuja responsabilidade recai sobre a pessoa e a invalida. O desempregado de longa duração encontra-se progressivamente, e quase irremediavelmente, fora do jogo.

Mas, os dados reunidos a respeito das condições de vida das famílias acompanhadas no âmbito deste projecto de estágio sugerem que, pelo menos as que residem em habitação social, não são apenas afectadas pelo desemprego de longa de duração mas, igualmente por processos de relegação colectiva. A inserção económica fraca acumula com uma estigmatização social colectiva.

## **2.2. Diagnóstico da situação familiar em termos de estimulação cognitiva e emocional**

### **HOME Inventory (6-10 anos)**

Para se superar os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna é fundamental que exista um diagnóstico, o mais esclarecido possível, sobre o meio familiar e seu impacto no desenvolvimento e educação da criança. Para obedecer a esse critério utilizou-se o *Home Observation for Measurement of the Environment Scale*, (usualmente referida simplesmente como *Home Inventory*) (ANEXO I) proposta inicialmente por Caldwell e Bradley em 1984. Neste estudo utilizou-se a versão 6-10 anos, também designada por MC-HOME (Midle Childhood) e por vezes referenciada na literatura como HOME Escolar. Este instrumento é composto por 59 itens organizados em oito subescalas que se descrevem de seguida de forma resumida. A subescala Responsividade (10 itens) pretende avaliar as interações verbais positivas protagonizadas pela mãe. A subescala Encorajamento da Maturidade (7 itens) refere-se ao estabelecimento de regras e de limites a cumprir pela criança em casa. A subescala Clima Emocional (8 itens) tem como objetivo avaliar as interações emocionais, bem como a capacidade de autocontrolo emocional da mãe. A subescala Materiais de Aprendizagem (8 itens) inclui

ISSSP  
Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

itens que avaliam a acessibilidade a materiais promotores do desenvolvimento da criança. A subescala Enriquecimento (8 itens) pretende avaliar a existência de oportunidades para a criança utilizar recursos existentes em casa e na comunidade. A subescala Companheirismo Familiar (6 itens) refere-se ao envolvimento da criança em atividades de rotina ou lazer realizadas pela família em conjunto. A subescala Integração Familiar (4 itens) concerne à consistência do grupo familiar, incluindo a participação do pai. Por fim, a subescala Ambiente Físico (8 itens) avalia aspectos relacionados com a adequação do ambiente da casa e da zona envolvente. Em relação à forma como são obtidas as informações, as subescalas Responsividade e Ambiente físico incluem itens cotados maioritariamente através da observação e os itens das restantes subescalas são cotados essencialmente através de entrevista. Para cada item existem critérios bem definidos que permitem uma avaliação em termos de presença ou ausência do item em questão. Para além da nota global de cada escala, existem notas por subescala, que resultam do somatório das avaliações dos respetivos itens. Os valores mais elevados indicam ambientes familiares qualitativa e quantitativamente mais estimulantes do ponto de vista da criança (Cruz 2006). De salientar que os itens que compõem esta versão do Home abarcam aspectos do desenvolvimento, que tanto no plano teórico, como no plano prático, são facilitadores do desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos (Cruz 2003). Embora não possa ser considerado cabalmente um instrumento de cariz diagnóstico ou prescritivo, os autores consideram o instrumento eficaz na distinção entre famílias capazes de proporcionar um ambiente estimulante e as que, de forma inversa, poderão colocar em risco o desenvolvimento das crianças e contribuir para o insucesso e inadaptação escolar (Bradley, Caldwell, Rock, Hamrick & Harris, 1988).

Tendo em conta este contributo, apresentam-se abaixo as cotações totais do instrumento, assim como, as pontuações agregadas pelas 8 subescalas (Quadro 13) e outras medidas descritivas, para adiante, se proceder à análise de cada subescala e item do instrumento em detalhe e através desta ensaiar-se uma tentativa de traduzir estes dados em fatores de promoção ou constrangimento do desenvolvimento destas crianças.

**Quadro 11 - Resultados do Home Inventory (6-10 anos)**

		I – Respo nsivid ade	II - Encorajame nto da Maturidade	III - Clima Emocio nal	IV - Oportunidades e Materiais de Arendizagem	V - Enriqu ecime nto	VI - Companhe irismo Familiar	VII - Integraç ão Familiar	VIII Ambie nte Físico	Pont uaçã o Total
	Pontuaç ão Máx Possíve l	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>59</b>
Crianças	P.A.	6	6	5	4	4	3	1	3	33
	L.H.	9	5	4	1	5	4	4	4	36
	L.L.	8	7	7	6	5	4	4	3	44
	L.O	1	3	3	2	1	1	4	0	15
	T.F	8	7	6	7	8	6	2	6	50
	M.S.	4	6	2	1	2	2	3	2	22
	R.G.	7	5	6	0	3	2	1	5	30
	V.C.	8	7	5	3	4	4	1	4	37
	M.B.	2	1	5	1	2	1	3	2	17
	F.C.	7	6	4	1	1	1	3	5	28
	T.D.	8	5	7	4	3	1	1	5	34
	I.S.	1	4	6	0	1	1	1	4	19
	R.S.	4	1	2	2	2	2	2	2	17
	Média	5,62	4,85	4,77	2,46	3,15	2,46	2,31	3,46	29,38
	% média	56%	69%	60%	31%	39%	41%	58%	43%	50%
	Desvio- Padrão	2,87	2,08	1,69	2,22	2,03	1,61	1,25	1,66	11,00
	Median a	7	5	5	2	3	2	2	4	30
	Median a estudo Americ ano	9	5	7	4	6	5	3	7	42

Conforme se pode verificar na tabela são exibidos os valores máximos possíveis em cada subescala, os valores obtidos por cada criança (por subescala e total) e a média, mediana, desvio-padrão e percentagem média da pontuação dos itens da amostra. É também exibida a mediana do estudo americano que deu origem a este instrumento para servir de referencial de comparação com a mediana da amostra.

**Quadro 12 - Responsividade**

	Total presen ças (Max. 13)	% presença item
<b>I – Responsividade</b>		
<b>1 - A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/ horário de televisão/trabalhos de casa, etc.) . E</b>	<b>6</b>	<b>46,2%</b>
2 - A mãe / O pai cede aos medos ou rituais da criança (permite uma luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiência, etc. E	8	61,5%
3 - A criança foi elogiada pelo menos duas vezes, durante a semana passada, por coisas que fez. E	9	69,2%
4 - A criança é encorajada a ler sozinha. E	7	53,8%
5 - A mãe / O pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita. O	7	53,8%
6 - A mãe / O pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a Visitante faz à criança. O	9	69,2%
7 - A mãe / O pai responde às questões que a criança coloca durante a visita. O	8	61,5%
<b>8 - A mãe / O pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa. O</b>	<b>2</b>	<b>15,4%</b>
9 - A voz da mãe / do pai transmite sentimentos positivos quando falam com a criança ou da criança. O	10	76,9%
10 - A mãe / O pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos. O	7	53,8%
	% média	56%

A primeira subescala – *Responsividade* - apresenta uma percentagem média de itens cumpridos na ordem dos 56% com uma mediana de 7 em contraposição com a mediana de 9 da amostra de referência oriunda dos EUA. Na análise individual de cada item da subescala, dois dos itens apresentam valores preocupantes, que numa análise global à subescala passariam despercebidos. Tome-se por exemplo o item 1. *A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/ horário de televisão/trabalhos de casa, etc.)*” em que mais de metade destas crianças não tem regras nem horários estipulados para tarefas ou lazer. Sabe-se através das Ciências Sociais que uma criança constitui os seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros da família (Lahire,1997). Esta falta de organização familiar quotidiana observada tem o potencial de influenciar negativamente o comportamento da criança noutros contextos, em particular no escolar. Tomando por exemplo a questão da inexistência de horário para a criança dormir, este facto poderá dar aso

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

a que esta durma menos horas que as necessárias afetando invariavelmente a sua disponibilidade, concentração, comportamento e desempenho. Louzada & Menna-Barreto (2007), defendem que a privação de sono influencia diretamente no desempenho escolar dos alunos sublinhando que: « *A sonolência é a consequência mais direta da privação de sono. Na criança e no adolescente, manifesta-se na dificuldade em levantar-se a horas para a escola e no sono durante as aulas. Em muitas situações, contribui para a geração de conflitos com pais e professores e para a diminuição da auto-estima.* » (Louzada & Menna-Barreto, 2007)

Outro item (nº 8) cuja pontuação é extremamente baixa, com apenas 2 respostas positivas (entre 13) refere-se ao uso, por parte da mãe ou do pai, de estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa. Este item foi cotado através de observação direta e teve em conta a riqueza da linguagem no ambiente doméstico, ou seja, o uso de advérbios, adjectivos, e frases descritivas pela parte da mãe ou do pai no seu discurso. Frases extremamente curtas como “Traz-me aquilo”, “Sim” e “Não”, foram pontuadas negativamente. No que concerne a este item convém realçar que três aspetos das práticas parentais destacam-se como centrais no desenvolvimento da linguagem e na aprendizagem das crianças: 1) A frequência de participação da criança em atividades de aprendizagem rotineiras – por exemplo, leitura partilhada e conto de histórias; 2) A qualidade do envolvimento entre a criança e o cuidador – por exemplo, estimulação cognitiva e sensibilidade/responsividade dos pais; e 3) Fornecimento de materiais de aprendizagem adequados à idade da criança - por exemplo, livros e brinquedos (Rodriguez, 2009). Existem diversos estudos que indicam também que a qualidade da interação com os pais ou cuidadores tem um papel formativo no desenvolvimento inicial da criança em relação à linguagem e à aprendizagem. De facto, a quantidade e o estilo do vocabulário utilizado pelos pais para conversar com seus filhos estão entre os principais elementos preditivos do desenvolvimento da linguagem nos primeiros anos. As crianças são beneficiadas pelo contacto com um discurso rico e diversificado em informações sobre os objectos e os acontecimentos do seu ambiente (Rodriguez, 2009). Assim sendo, o inverso também se torna verdadeiro, com a existência de um prejuízo linguístico acumulado aquando da entrada no sistema escolar.



**Quadro 13 - Encorajamento da Maturidade**

<b>II - Encorajamento da Maturidade</b>	<b>Total presenças (Max.13)</b>	<b>% presenç a item</b>
11 - A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (p. ex: fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho). E	11	84,6%
12 - A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpos e arrumados. E	11	84,6%
13 - A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios. E	9	69,2%
14 - Os pais impõe limites à criança e reforçam-nos. E	10	76,9%
<b>15 - A mãe / O pai é coerente no estabelecimento e na aplicação de regras familiares. E</b>	<b>5</b>	<b>38,5%</b>
16 - A mãe / O pai apresenta a Visitante à criança. O	10	76,9%
17 - A mãe / O pai não viola as regras de cortesia durante a visita. O	7	53,8%

A subescala “Encorajamento da Maturidade” constituída por 7 itens apresenta um desempenho médio de 69% de itens com cotação positiva. Este valor provém principalmente por via de 3 itens que reportam a tarefas que são exigidas às crianças, como limpar e arrumar (itens 11,12,13).

O item 15 “- A mãe / O pai é coerente no estabelecimento e na aplicação de regras familiares E” é o único que apresenta uma percentagem negativa (38,5%). Curiosamente este item também evidencia uma fragilidade no estabelecimento de regras, como havia acontecido com a questão dos horários na subescala anterior.

Nesta subescala pretende-se perceber a intensidade e a abrangência com que os pais esperam que a criança demonstre um comportamento maduro e socialmente responsável. Ora, se não existir coerência no estabelecimento de regras, não é de todo expectável o cumprimento destas, mutilando-se assim, também o desenvolvimento moral da criança. Entenda-se moral como um conjunto de princípios ou ideais que ajudam o indivíduo a distinguir o que é considerado certo, do errado e agir em conformidade. Recorrendo a Piaget que a par de Kohlberg desenvolveu uma das teorias do desenvolvimento moral mais aceite «...toda a moral consiste num sistema de regras e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”(Piaget, 1994, p.

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

23). Tendo em conta a inconsistência encontrada nestes agregados compreende-se a desobrigação das crianças adquirirem respeito por regras avulsas e, ou, arbitrárias. Este ponto assume-se como central no desenho de qualquer programa de intervenção a favor da criança e da família.

**Quadro 14 - Clima Emocional**

<b>III - Clima Emocional</b>	Total presenças (Max.13)	% presen ça item
18 - A mãe/ O pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior . E	7	53,8%
19 - A mãe / O pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês. E	9	69,2%
<b>20 - A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias. E</b>	<b>4</b>	<b>30,8%</b>
21 - A mãe / O pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada/o na presença da criança mais do que uma vez na semana passada. E	9	69,2%
22 - A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	11	84,6%
23 - A mãe / O pai fala com a criança durante a visita (para além da apresentação e das chamadas de atenção). O	10	76,9%
24 - A mãe / O pai usa, pelo menos duas vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	8	61,5%
<b>25 - A mãe / O pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como "má", diz que a criança não se importa, etc.). O</b>	<b>4</b>	<b>30,8%</b>

A subescala “Clima Emocional” constituída por 8 itens, apresenta uma percentagem de itens cumpridos na ordem dos 60%, com média de 4,67 e mediana de 5, abaixo da mediana americana (7). Da análise individual dos itens destacam-se os itens “20. *A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias*” e “25. *A mãe / O pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como "má", diz que a criança não se importa, etc.)*”, ambos com 30,8%. O item 20 foi obtido por entrevista e tem como objetivo determinar se a mãe/pai consegue lidar com sentimentos negativos e comentários da criança de forma madura. Por “duras represálias” entende-se castigos ou privações de privilégios e não necessariamente uma punição física. Exemplos de sentimentos negativos incluem um “Eu

odeio-te!” ou “Eu odeio alface e não a vou comer!”. Já o item 25 foi cotado através observação direta e reporta à hostilidade do pai/mãe para com a criança durante a entrevista. Note-se também a possível ambivalência encontrada, já que, e também através de observação, 8 destes 13 pais/mães usaram, pelo menos duas vezes, durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando falaram dela (item 24). Da análise desta subescala resulta claro que a nota global carece de uma decomposição já que existem itens cujo teor é sobremaneira importante e requer uma averiguação cuidada. Sabe-se que a família é imprescindível à garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos, independentemente da estrutura familiar. É na família que se propiciam a construção dos laços afetivos e a satisfação das necessidades e onde são absorvidos os primeiros saberes e se aprofundam os vínculos humanos. Numa concepção ideal, os pais são responsáveis pelo sustento emocional dos filhos, para que estes encontrem sucesso na aprendizagem escolar, orientando-os para lidar com as frustrações em relação aos modelos de aprendizagem formal. Tendo em conta os dados recolhidos, subsiste a ideia de existirem lacunas comunicacionais na maioria destas 13 famílias com potencial de constituírem um entrave, não só à aprendizagem, como também a um desenvolvimento sócio-afetivo saudável, criando assim, um círculo vicioso em que ambos entraves se retroalimentam.

**Quadro 15 - Oportunidade e Materiais de Aprendizagem**

<b>IV - Oportunidades e Materiais de Aprendizagem</b>	<b>Total presenças (Max.13)</b>	<b>% presença item</b>
<b>26 - A mãe / O pai compra e lê o jornal diariamente. E</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
27 - A família tem um dicionário e encoraja a criança a usá-lo. E	4	30,8%
28 - A criança visitou um amigo por sua própria iniciativa durante a última semana. E	5	38,5%
<b>29 - A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de CD's, a um gira discos ou a rádio. E</b>	<b>2</b>	<b>15,4%</b>
30 - A criança tem livre acesso a um instrumento musical (piano, tambor, guitarra, etc.). A	4	30,8%
31 - A criança tem livre acesso a pelo menos dez livros apropriados para a sua idade. A	6	46,2%
32 - A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	4	30,8%
33 - A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	7	53,8%

A subescala *Oportunidades e Materiais de Aprendizagem* apresenta o pior resultado global entre as 8 subescalas existentes. Constituída por 8 itens, apenas um apresenta um resultado médio positivo (53,8%). Da análise mais detalhada resulta a constatação da

existência de um item com cotação nula: “26 - *A mãe / O pai compra e lê o jornal diariamente*”. Apesar da formulação do item incluir “compra e lê”, para a cotação considera-se apenas se o indivíduo lê diariamente, excluindo-se o jornal foi adquirido ou não.

O item 29 - *A Criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de CD's, a um gira discos ou a rádio* demonstra que apenas 2 destas 13 crianças têm acesso a estes equipamentos. Note-se que na recolha desta informação adaptou-se a pergunta tendo-se em conta a evolução tecnológica e foram incluídos na entrevista “Mp3” e Sistemas Hi-Fi (aparelhagens).

O item “27 - *A família tem um dicionário e encoraja a criança a usá-lo*” teve apenas 4 respostas positivas, assim como o item 30 - *A criança tem livre acesso a um instrumento musical (piano, tambor, guitarra, etc.)* e o 32 - *A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar*”

Com apenas 5 respostas positivas o item 28 - *A criança visitou um amigo por sua própria iniciativa durante a última semana.*” É tácito que este item reporta às oportunidades da criança para aprender a partir de colegas e não a materiais de aprendizagem. Para pontuar este item, discerniu-se se a criança tem um amigo que vive suficientemente perto para o visitar por si mesma.

O item que foge ao resultado negativo reporta à existência de pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes, (item 33) se bem que pela análise do manual do Home Inventory, este item goza de uma grande latitude, em que “trabalhos artísticos” podem incluir posters, tapeçarias e imagens religiosas. Retomam-se aqui os três aspectos das práticas parentais tidos como centrais por Rodriguez (2009) para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem das crianças referidos na subescala *Responsividade*, em concreto o terceiro aspecto: *Fornecimento de materiais de aprendizagem adequados à idade da criança*. Com efeito é crucial perceber o que são materiais adequados à idade e porque são assim considerados. Para isso importa conhecer e saber como desenvolver as realizações cognitivas de crianças, como as 13 observadas, cujas idades se encontram entre os 8 e 10 anos de idade. Esta é a idade perfeita para ajudar a criança a desenvolver competências e estratégias de organização e memorização. À luz da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, a idade destas crianças circunscreve-se ao período denominado estágio operatório concreto (7 aos 11/12 anos). É nesta fase que a criança “reclama” a necessidade de ter um espaço agradável para brincar e estar com amigos. Pela amplitude das relações sociais da vida da criança, percebe-se que as

brincadeiras simbólicas vão sendo substituídas por jogos construtivos e de regras. O interesse por coleções e desportos aumenta nesta idade. Surgem com mais frequência os jogos de competição em que as regras são mais discutidas e importantes para a criança. Considere-se de novo o *item 30 - A criança tem livre acesso a um instrumento musical (piano, tambor, guitarra, etc.)*. Tocar um instrumento, ter aulas de música ou ainda apreciar de forma ativa a música, potencia a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato. A nível cerebral e do desenvolvimento neurológico, investigações recentes (Zioga, I., Di Bernardi Luft, C., & Bhattacharya, J., 2016) sugerem que a música expande os canais neuronais e potencia a ligação entre os dois hemisférios cerebrais. A música poderá também ter o potencial de servir de agente de socialização. Tome-se, por exemplo, uma criança que estuda música com outras crianças. Esta tem o potencial, não só, de se tornar mais comunicativa, como de respeitar o tempo e a vontade do próximo, ter disciplina e ouvir e interagir com o grupo, ou seja, tem a oportunidade de assimilar regras de socialização. Não é determinístico que a existência e acesso a um instrumento musical cause todas as transformações acima elencadas, mas é certo que da inexistência, nada advém. Outros brinquedos/materiais geradores de interesse nesta fase são: Jogos de construção que sejam desafiantes (blocos de construção mais pequenos e elaborados “legos”); Jogos com regras: damas, xadrez, tabuleiros, cartas; Jogos de pergunta e resposta; Mini-laboratórios; Quebra-cabeças (elaborados); Bonecas menores (coleção / que trocam roupas / de maquilhagem).

**Quadro 16 - Enriquecimento**

	Total presenças (Max.13)	% presen ça item
<b>V – Enriquecimento</b>		
<b>34 - A família tem uma TV, esta é usada criteriosamente e não é usada em permanência. E</b>	<b>5</b>	<b>38,5%</b>
35 - A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter atividades recreativas. E	6	46,2%
36 - A criança é regularmente integrada nas atividades recreativas da família. E	5	38,5%
37 - A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança ( membros de uma associação juvenil, aulas de ginástica, atelier artístico, etc.). E	13	100,0 %
38 - A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	5	38,5%
<b>39 - A criança tem acesso a um cartão de biblioteca e a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E</b>	<b>1</b>	<b>7,7%</b>
<b>40 - Um membro da família levou a criança a visitar (ou organizou a visita) , a um museu científico ou de história de arte, ao longo do último ano. E</b>	<b>3</b>	<b>23,1%</b>
<b>41 - Um membro da família levou a criança numa viagem (ou organizou uma viagem) de avião, comboio ou autocarro ao longo do último ano. E</b>	<b>3</b>	<b>23,1%</b>

A subescala *Enriquecimento* apresenta o segundo pior desempenho de todo o instrumento. Na realidade este desempenho seria o pior caso o único item positivo não fosse cumprido por 100% das crianças. Este item “37. A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar e a explorar os talentos da criança ( membros de uma associação juvenil, aulas de ginástica, atelier artístico, etc.)” está directamente ligado ao trabalho efectuado pela Qualificar para Incluir, caso não se considerasse esta participação, o número total de crianças a cumprir este item seria de 3, passando o item a valer 23,1% e a subescala teria um valor global médio de 29,8%. Partindo então dos itens com pior desempenho sobressai o facto de nestas 13 famílias apenas uma criança ter acesso a uma biblioteca pública (item 39). Em relação à visita ou preparação de visita por parte dos pais a um museu durante o último ano (item 40), apenas 3 crianças tiveram acesso a este tipo de fruição cultural. De igual forma, apenas a 3 crianças, no último ano, foi proporcionada uma viagem de avião comboio ou autocarro, como por exemplo, férias da família, um acampamento de Verão ou uma visita aos avós. Note-se também do item 36 sobressai a informação que 8 destas crianças não têm acesso a um “Hobby familiar recreativo” que poderá consistir, segundo o manual do HOME, em atividades tão dispareas como jardinagem, andar de barco, construir puzzles, jogar às damas, em que pelo menos um dos pais participe com a criança nesta atividade. Com a mesma ordem de resultados o item 34 demonstra que 8

destas crianças vivem num domicílio em que a televisão não é usada criteriosamente e se encontra ligada em permanência. Atendendo que o propósito desta subescala é aferir a extensão com que os pais utilizam conscientemente os recursos familiares e comunitários para enriquecerem o desenvolvimento da criança com hobbies, diversões, museus, livrarias e viagens, pode-se observar uma enorme fragilidade a este nível na esmagadora maioria destas famílias. Estas crianças encontram-se involuntariamente privadas de acesso, não só a produtos culturais, como também a atividades desenvolvidas em família, cuja carga afetiva associada é crucial no desenvolvimento emocional.

#### Quadro 17 - Acompanhamento Familiar

	Total presen ças (Max.13)	% prese nça item
<b>VI – Acompanhamento Familiar</b>		
42 - A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos duas vezes por mês E	10	76,9 %
43 - A criança acompanhou a mãe ou o pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos 3-4 vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupa, loja de reparação de eletrodomésticos, etc.) E	9	69,2 %
<b>44 - Um membro da família levou a criança (ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E</b>	<b>2</b>	<b>15,4 %</b>
<b>45 - Um familiar levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de 80 Km de distância de casa (distância radial e não distância total). E</b>	<b>2</b>	<b>15,4 %</b>
<b>46 - Os pais conversam com a criança sobre programas de TV. E</b>	<b>4</b>	<b>30,8 %</b>
<b>47 - A mãe / O pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de 2 rodas, patins de roda, patins de gelo, jogar à bola, etc. ). E</b>	<b>5</b>	<b>38,5 %</b>

A subescala Acompanhamento Familiar é constituída por 6 itens e tem como o descreve o envolvimento da criança com os pais em atividades que possibilitam o companheirismo e a boa convivência (idas às compras, visitas a familiares, diversão). Verificou-se um desempenho global médio na ordem dos 41%, com 4 dos 6 itens a apresentarem desempenho negativo. Refira-se que os itens desta subescala reportam a atividades similares a itens da subescala *Enriquecimento*, mas dá especial ênfase ao envolvimento parental nas atividades da criança para além do mero providenciar.

Da análise destacam-se negativamente 2 itens (44 e 45), ambos com apenas 2 crianças. O item 44 reporta à ida a algum concerto ou peça de teatro e o 45 a uma viagem realizada num raio superior a 80 quilómetros. Estas fragilidades foram já esmiuçadas na ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

subescala anterior. Verificou-se também que só 4 pais dos 13 agregados conversam com as crianças sobre programas de televisão (item 46). Por conversa entende-se que deverá fazer mais do que comentários sobre os personagens do programa. Idealmente, deveriam ser lançadas questões para manter a conversa acesa como por exemplo “O que pensas sobre este programa?”, “O que pensas que irá acontecer ao rapaz?”. Caso não existisse um critério claro sobre o que se entende por conversa acerca de um programa de TV, o resultado neste item seria de 100%, já que as famílias conversam sobre os programas, mas num registo bem diferente do expectável. Aqui convém analisar a tipologia de programas a que estas crianças assiste. Os programas vistos por estas crianças com as suas famílias são na maioria *reality shows*, programas televisivos baseados numa suposta vida real. Estes tipo de conteúdo prima é caracterizado pelo uso de linguagem obscena, banalização do sexo, episódios violência gratuita e uma série de comportamentos que nada acrescentam à educação de uma criança. Tendo em conta a permeabilidade das crianças nesta idade, observa-se o fenómeno de idolatrarem personagens cujos modos de agir não se regem por valores tidos como fundamentais à construção de uma personalidade entendida como saudável, imbuída de valores éticos e morais. Este consumo infantil acrítico e passivo tem, sem dúvida, uma interferência perniciosa na representação que a criança formará da realidade.

O último item em análise nesta subescala (47) está relacionado com a ajuda disponibilizada à criança com o intuito desta desenvolver competências ao nível da motricidade, ou seja, guiar uma bicicleta, andar de skate, andar de patins, jogar à bola ou outras actividades promotoras deste desenvolvimento. A mãe/pai poderá ensinar pessoalmente estas habilidades ou criar condições para que estas sejam ensinadas através de outros, aulas privadas ou da participação num clube. Constata-se que apenas um terço destas crianças usufruem desta ajuda.



**Quadro 18 - Integração Familiar**

<b>VII - Integração Familiar</b>	Total presenças (Max.13)	% presenç a item
<b>48 - O pai (ou a figura paterna) envolve-se regularmente nas atividades da criança ao ar livre E</b>	<b>5</b>	<b>38,5%</b>
<b>49 - A criança vê o pai (ou a figura paterna) e passa algum tempo com ele, durante quatro dias por semana E</b>	<b>6</b>	<b>46,2%</b>
<b>50 - A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai (ou com as figuras materna e paterna). E</b>	<b>6</b>	<b>46,2%</b>
51 - A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à exceção de 2 ou 3 semanas de férias, de uma doença da mãe, de visitas a avós, etc.) E	13	100,0 %

A subescala Integração Familiar tem apenas 4 itens. Esta subescala envolve a presença, na vida da criança, do pai ou de uma figura paterna e de uma história de vida caracterizada por um núcleo familiar consistente. Em todos os itens desta subescala, o pai ou a figura paterna deve ser sempre o mesmo homem (não o avô num dia e o tio no dia seguinte.) Os resultados obtidos apontam para um desempenho médio de 58%, ou seja, um valor, à priori positivo. No entanto, este valor médio decomposto em itens mostra uma realidade bem diferente, já que esta medida estatística é sensível à presença de valores extremos, como acontece com o item 51 que apresenta um valor de 100%. Ora, este item está relacionado com a permanência da criança, durante toda a sua vida no seio familiar, ou seja, reporta à consistência do núcleo familiar. Com efeito, uma criança ter permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida é à partida melhor que ter sofrido mudanças entre seios familiares, mas por si só pouco indica, já que, se o meio familiar for disfuncional, esta esteve consistentemente numa situação de potencial risco. Os restantes itens apresentam todos desempenhos negativo e estão subordinados ao envolvimento do pai ou figura paternal. Desta análise sobressai precisamente, o não envolvimento, por parte do pai ou de uma figura paterna nas actividades ao ar livre em 8 destas crianças (item 48). Recorrendo ao item 49 percebe-se que 7 destas crianças não veem nem passam algum tempo com o pai pelo menos quatro dias por semana, as mesmas que não fazem pelo menos uma refeição com mãe e pai a maioria dos dias (item 50) sendo que todas são oriundas de famílias de tipologia monoparental feminina. Estes 3 itens realçam uma fragilidade comum a muitas outras famílias, oriundas de estratos socioeconómicos mais favorecidos, mas que, nas que observamos são mais uma vicissitude a acumular às demais. O vazio promovido pela ausência do pai é formado pela noção das crianças de não serem amadas pelo progenitor que está ausente. Este facto incorre numa auto-desvalorização, pautada por sentimentos de culpa,

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

com o potencial da criança internalizar haver provocado a separação, ser má por ter sido deixada. Estes sentimentos podem gerar reações oscilando da melancolia até a agressividade e violência, ou seja, os tímidos e temerosos do exterior fecham-se em si mesmos e os extrovertidos e temerosos do seu interior “vingam-se” do mundo com condutas anti-sociais (Ferrari,1999). Não existe um determinismo implícito à ausência do pai na vida de uma criança e compreende-se que as diversas razões da ausência paterna podem ser percebidas de forma distinta pelas crianças e, igualmente, repercutem-se de diferentes formas no seu desenvolvimento. Neste sentido, destaca-se a relevância de considerar os recursos emocionais da mãe, a interação com os membros da família, e a presença de uma rede social com que possam contar, uma outra figura paterna, entre outros recursos potenciadores de resiliência e superação dessa ausência.

**Quadro 19- Ambiente Físico**

	Total presenças (Max.13)	% presen ça item
<b>VIII Ambiente Físico</b>		
52 - O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração de parede atrativo para as crianças. A	8	61,5%
53 - O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perçetivamente monótono. O	10	76,9%
<b>54 - Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O</b>	<b>5</b>	<b>38,5%</b>
55 - Todas as divisões da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	12	92,3%
<b>56 - A casa tem um espaço vital de pelo menos 9 m2 por pessoa que lá mora. O</b>	<b>0</b>	<b>0,0%</b>
<b>57 - A casa não é demasiado barulhenta (TV, gritos de criança, rádio, etc.). O</b>	<b>3</b>	<b>23,1%</b>
<b>58 - O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (p. ex.: gesso a cair do teto, falhas nas escadas, ratos, etc.). O</b>	<b>4</b>	<b>30,8%</b>
<b>59 - O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos ( a ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O</b>	<b>3</b>	<b>23,1%</b>

A oitava e última subescala *Ambiente Físico* diz respeito à adequação do ambiente da casa e sua envolvência e apresenta uma média global de itens cumpridos na ordem dos 43%. Nos 8 itens escrutinados, 5 apresentam um desempenho negativo, sendo que o item 56 - *A casa tem um espaço vital de pelo menos 9 m2 por pessoa que lá mora* - não é cumprido por nenhuma família, o que evidencia a fragilidade habitacional destes agregados. O item 55 tem relação directa com este último e constata que em 8 destas famílias existe uma sobrecarga de ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

mobiliário, o que reduz ainda mais o espaço disponível no domicílio. Em dois itens (57 e 59) foi observado em 10 das 13 famílias que a casa sofre de níveis de ruído distractivos (item 57) e que espaço circundante não é seguro (item 59). Por não seguro entende-se a inexistência de um espaço para jogos, por exemplo, assim como, também a título de exemplo, vidros partidos espalhados, carros abandonados na rua, esgotos urbanos a céu aberto, próximos da rua e quadros com pregos salientes. Para terminar a análise aos itens críticos desta subescala note-se que 9 destas 13 crianças vivem em casas com danos e degradações estruturais potencialmente perigosas (reboco a cair do tecto, escadas sem corrimão, existência de roedores, etc.). É essencial referir que 12 das 13 crianças residem na zona mais oriental do Porto, em bairros marcados pela exclusão aos mais diversos níveis onde uma criança se vê remetida para uma clausura social e cultural. Atente-se que, por exemplo, no bairro do Lagarteiro existe apenas uma creche, uma escola de ensino básico com jardim de infância integrado e um centro de Actividades Tempos Livres (ATL). Há apenas uma rota de transportes públicos. Não há bancos, não há supermercados das principais cadeias de distribuição alimentar, nem outro comércio relevante. Não há parque infantil. As crianças brincam em terrenos abandonados peçados de lixo. Não é “inocente” esta localização destes bairros sociais. Ulteriormente encontram-se nas regiões limítrofes como o bairro do Lagarteiro e do cerco que fazem fronteira com freguesias de Gondomar. “...sabe-se que as populações menos solventes tendem a ser sistematicamente relegadas para áreas pouco atractivas em termos de investimentos e, por isso, com condições inferiores à norma, designadamente no que toca a transportes, acessibilidade, equipamentos, limpeza, qualidade de habitação deficiente, má qualidade do ambiente urbano, etc.” (Queiroz e Gros, 2002:126). É esta a realidade destas crianças que acumulam a falta de condições habitacionais com um ambiente circundante estigmatizante e estigmatizado. Desde cedo lhes é imbuída uma (des)pertença remetendo-as para a aceitação de uma injusta herança.

## **CAPÍTULO III: Implementação do projeto da hora do conto**

### **3.1. Contributos teóricos e metodológicos mobilizados na diagnose e superação de dificuldades ao nível da descodificação e compreensão de textos escritos.**

Uma vez que o projeto “Hora do Conto” consiste, acima tudo, em atividades de leitura, sentimos necessidade de explorar trabalhos científicos realizados sobre este tema, que nos elucidassem sobre algumas questões, por exemplo: quais os processos envolvidos no ato de leitura? Quais as dificuldades que podemos e devemos observar na leitura das crianças? Como identificar essas dificuldades? Como podemos ajudar as crianças a desenvolver uma leitura fluente? Como facilitar às crianças o processo de compreensão de textos e a construção de significados? Sobre esta matéria, acolhemos essencialmente os contributos de Citoler (1996), Salles e Parente (2007), Sánchez e Jiménez (2001), Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008) e Ribeiro (2005).

Uma primeira ideia que retemos na exploração de trabalhos científicos produzidos no âmbito da leitura (ou aprendizagem da leitura), foi a de que esta atividade compreende duas grandes dimensões: a descodificação e a compreensão. A descodificação diz respeito ao processo de reconhecimento de palavras. Já a compreensão remete-nos para a interpretação de palavras, frases e textos. Ambas atuam em paralelo e de forma interativa. Todavia, a sua relação é assimétrica. Em termos mais concretos, a criança pode descodificar todas as palavras de um texto, a um ritmo bastante aceitável, e, no entanto, pode não compreender nada do que está lá escrito. Mas, para compreender o texto, a criança tem necessariamente de ser capaz de o descodificar (Citoler, 1996; Ribeiro, 2005). Descodificar as palavras de um texto implica identificar as letras isoladamente e identificar cada palavra com uma representação gráfica, com um significado e com uma pronúncia. Para isso, as crianças precisam aprender a relacionar símbolos gráficos, com sons e a usar procedimentos de leitura – aprendizagem que se inicia com a interiorização do código alfabético.

De acordo com Citoler (1996), as crianças que se encontram numa fase inicial de aquisição da leitura, para lerem uma frase, precisam primeiro centrar-se na identificação (decifração) de cada uma das palavras que a constitui. Com a prática, começam a alargar o seu repertório de palavras conhecidas e, conseqüentemente, passam a reconhecer

automaticamente um número muito maior de palavras. Vários autores (Citoler, 1996; Capovilla cf. Ribeiro, 2005; Braibant cf. Ribeiro, 2005), apesar de considerarem que a compreensão representa o principal objetivo da leitura, defendem que a primazia reside na decodificação, argumentando que o reconhecimento rápido e eficaz das palavras liberta as crianças para as tarefas de compreensão. Defendem ainda os autores que uma das condições indispensáveis ao desenvolvimento de uma leitura fluente é o treino dos mecanismos de automatização.

Segundo Citoler (1996) e Salles e Parente (2007), o mais importante de todos os mecanismos de automatização é o reconhecimento ortográfico de palavras – mecanismo que se encontra associado ao processamento lexical direto<sup>4</sup> –, já que é este que permite reconhecer as palavras com maior rapidez e menor esforço. A capacidade para reconhecer ortograficamente as palavras será tanto maior, quanto mais desenvolvido for o léxico mental das crianças, sendo as palavras mais frequentes aquelas que mais facilmente podem ser reconhecidas ortograficamente. Por outro lado, as palavras só se tornarão frequentes, se forem observadas frequentemente. Daqui decorre uma proposição normativa: (1) é fundamental criar oportunidades para que as crianças possam ler repetidamente textos que contenham palavras que ainda não se encontram devidamente representadas no seu léxico ortográfico mental – de modo a facilitar o reconhecimento automático, em particular de palavras que supostamente já deveriam ser reconhecidas.

---

<sup>4</sup> Segundo Citoler (1996), sempre que a criança observa uma dada unidade linguística (letra, sílaba ou palavra), os sinais gráficos são armazenados, por um período muito curto de tempo, na memória icónica (memória a curto prazo) – processamento perceptivo. Terminada esta tarefa, outros processos são mobilizados com vista a ativar no léxico mental da criança o sentido que ela atribui à palavra – processamento lexical. Neste último processamento a criança faz uso de diferentes informações que detém acerca da palavra, designadamente informações fonológicas, ortográficas e semânticas. Segundo o autor, essas informações constituem a matéria-prima sobre a qual as crianças constroem significados. O modelo proposto sugere que o acesso ao léxico, ou seja, o reconhecimento da palavra, pode ocorrer por duas vias: pela via direta (também designada por ortográfica ou lexical) ou pela via indirecta (também designada por fonológica ou não lexical). Sempre que o significado da palavra é ativado no léxico mental a partir da visualização dos sinais gráficos (da ortografia), é a via direta do processamento lexical que está a ser mobilizada – (1) a criança visualiza a palavra (análise visual); (2) o resultado dessa análise é transmitido para um “armazém” de representações ortográficas das palavras (léxico visual), onde a unidade armazenada é comparada com a palavra identificada; (3) a unidade ativada no léxico visual ativa a correspondente unidade de significado localizada no léxico mental (ou sistema semântico). Quando a criança, além de reconhecer a palavra, tem de a ler em voz alta, a unidade ativada no sistema semântico ativa a correspondente representação fonológica situada no “armazém” léxico-fonológico, que, por sua vez, se deposita no armazém da “pronúncia”, pronta a ser emitida (Sánchez e Jiménez, 2001). Todavia, esta via só funciona na leitura de palavras cuja ortografia esteja representada no léxico visual da criança. No caso de a criança nunca ter visto essa palavra escrita, precisa recorrer à via indireta para a reconhecer e ler. Nessas situações, a criança precisa primeiramente identificar as letras ou sílabas, em seguida, recuperar os sons correspondentes, através do mecanismo de conversão grafema-fonema, e só depois de encontrada a respetiva representação fonética no léxico-auditivo, é que o significado é ativado no sistema semântico.

Quando a criança não consegue reconhecer ortograficamente a palavra (ou seja, aceder ao léxico pela via direta) – porque a desconhece ou porque se trata de uma pseudopalavra –, lê-a pela via fonológica (ou seja, pela via indireta do processamento lexical), através do mecanismo grafema-fonema: a criança decompõe a palavra em unidades gráficas mais pequenas (em sílabas, por exemplo) e procura os sons que lhes são correspondentes (Citolier, 1996).

De acordo com Salles e Parente (2007) e Citolier (1996), existem variáveis linguísticas associadas às palavras que interferem de modo significativo com o desempenho na leitura, são elas a extensão, frequência, regularidade e lexicalidade. Segundo os autores, as palavras que surgem com mais frequência no material escrito são mais facilmente processadas, na medida em que podem ser reconhecidas ortograficamente. Já as palavras de baixa frequência, palavras desconhecidas ou pseudopalavras tendem a ser decodificadas pela via fonológica. Espera-se, portanto, que as palavras de alta frequência sejam lidas mais rapidamente do que as palavras de baixa frequência, já que as segundas, não estando disponíveis no léxico mental, precisam de passar pelo processo de conversão grafema-fonema. Consideram ainda os autores que as palavras menos frequentes podem ser mais facilmente confundidas com outras palavras graficamente semelhantes – por exemplo, ler “faca”, em vez de “foca”. A extensão remete-nos para a dimensão da palavra, ou seja, para o número de grafemas que a constituem. Quanto maior for a palavra, maior será a extensão dos estímulos e, consequentemente, menor será a velocidade e a precisão de processamento.

Por sua vez, a regularidade remete-nos para a distinção entre palavras regulares e palavras irregulares. Designam-se por palavras regulares, aquelas em que a correspondência grafema-fonema é possível por via da aplicação das regras de conversão – incluem-se quer as palavras em que a correspondência é inequívoca (“bala”; “mar”, “sal”), quer aquelas em que a correspondência é regida por regras contextuais (“caro”; “asa”). Consideram-se palavras irregulares, aquelas que contêm relações grafema-fonema arbitrárias, ou seja, que não dependem da aplicação de regras – é o caso, por exemplo, do grafema “x”, que tanto pode ter valor fonético de /ch/ (“xaile”), como de /z/ (“exagero”); de /ks/ (“maximizar”), e de /s/ (“máximo”), e o caso das vogais pretónicas grafadas “a” e “o”, quando não sofrem o normal processo de elevação e redução (“caveira”; “Taveira”; “coveira”, “...”). Na leitura pela via fonológica, as palavras regulares são lidas mais rapidamente do que as irregulares, visto que a conversão grafema-fonema é mais orientada, logo menos exigente. De acordo

com os autores que temos vindo a seguir, na leitura fonológica de palavras irregulares verifica-se uma tendência no sentido da regularização, que consiste na atribuição do fonema que normalmente está associado ao grafema, dando origem aos chamados *erros de regularização* – por exemplo, ler “echagero”, em vez de “exagero”.

Por último, a lexicalidade é a variável que nos permite compreender as diferenças observadas entre a leitura de palavras e a leitura de pseudopalavras<sup>5</sup>. Segundo os autores, só as palavras com significado podem ser lidas pela via direta de processamento lexical e, portanto, a leitura de pseudopalavras tende a ser mais lenta e menos precisa – no nosso entender, o mesmo pode ser dito a respeito de uma palavra “real” frequente (“frequente” no sentido de: surge com frequência no material escrito), mas que a criança desconhece, já que, não tendo para si significado, também não pode ser reconhecida pela via direta. Dizem ainda os autores que a leitura de pseudopalavras pela via direta conduz a erros de lexicalização. Este tipo de erro verifica-se sempre que a criança lê uma pseudopalavra (ou uma palavra desconhecida), transformando-a numa palavra graficamente semelhante e com significado – por exemplo, face à pseudopalavra ler “taper”, em vez de “tapar”. Os erros de lexicalização contemplam também os casos em que a criança, ao ler uma palavra, substitui-a por uma outra com o mesmo radical (erros de derivação) ou, por uma do mesmo campo semântico (erros semânticos) – considera-se um erro de derivação, quando, por exemplo, a criança lê “cansado”, em vez de “(des)cansado” e um erro semântico, quando lê “praia” em vez de “piscina”.

Partindo desta explicação, podemos concluir que, consoante a via de acesso lexical que está ser utilizada na leitura da palavra (via fonológica ou via lexical), podem ocorrer dois tipos de erros: *erros fonológicos* ou *erros lexicais*. Os primeiros são fruto de uma alteração nalguma correspondência grafema-fonema, dando origem a uma não palavra (por exemplo, quando criança lê “peferido”, em vez de “preferido”) e, por vezes, a *erros de regularização* (por exemplo, quando a criança lê “acucurou-se”, em vez de “acocorou-se”). Contrariamente aos erros fonológicos, os erros lexicais resultam sempre numa palavra “real” (com significado). Neste caso, a criança erra, porque transforma a palavra desconhecida (ou a pseudopalavra) numa outra que conhece. Mas isto levantou-nos uma questão: por exemplo, se a criança ler “carro”, em vez de “caro” ou, então, “assa”, em vez de “asa”, deveremos considerar um erro lexical ou um erro fonológico? O que terá induzido a criança

---

<sup>5</sup> Designam-se por pseudopalavras, as unidades gráficas, com ortografia e representação fonética possível na língua, mas que não têm qualquer significado.  
ISSSP

a errar, a semelhança gráfica ou um conhecimento pouco consistente do valor fonético das consoantes “s” e “r” em posição intervocálica?

Sobre esta questão, encontramos algumas observações, ainda que não muito conclusivas, num artigo de Pinheiro e Cunha e Lúcio (2008). Segundo as autoras, de facto, os “erros de lexicalização” podem refletir também uma interação entre a pronúncia produzida pela via fonológica com a pronúncia armazenada no léxico fonológico. Em nota de rodapé, acrescentam as autoras, *“no caso do português, é muito difícil fazer uma distinção entre as respostas geradas por semelhança ortográfica com o estímulo-alvo e as respostas geradas por semelhança fonológica. No caso do par “mina” e “mima”, há uma semelhança tanto fonológica quanto ortográfica. Existe também a possibilidade desse erro ter ocorrido como resultado de uma simples troca de letra (n/m), sendo, portanto, um erro de tradução grafema-fonema mais do que um indício de leitura lexical”* (Pinheiro, Cunha e Lúcio, 2008:133) – na investigação que realizaram, as autoras assumiram, na categorização dos erros, todas as palavras “reais” gráfica e fonologicamente semelhantes como erros de lexicalização.

Relacionado com via fonológica de processamento lexical, há ainda um outro aspecto que nos parece importante sublinhar. As crianças podem não ser capazes de reconhecer determinadas palavras ortograficamente e, no entanto, terem adquirido o seu significado por via da comunicação oral. Ora, nessas situações, o reconhecimento processa-se pela via indireta: a criança identifica a letras ou sílabas, em seguida, faz a correspondência grafema-fonema e a representação fonética encontrada no léxico-auditivo ativa o significado no sistema semântico (Citoler, 1996). Porém, nem sempre a criança faz a conversão grafema-fonema de forma correta e, portanto, o significado da palavra oralmente conhecida poderá não ser ativado no sistema semântico (Pinheiro, Cunha e Lúcio, 2008). Portanto, o facto de uma criança ser capaz de ler corretamente (pela via fonológica) uma determinada palavra não pode ser entendido como um sinal de que ela conhece o seu significado (até porque as pseudopalavras também são lidas corretamente), do mesmo modo que o facto de não ser capaz de pronunciar uma palavra pode ser interpretado como ausência de sentido – a criança pode ler “echame”, mesmo conhecendo perfeitamente o significado da palavra “exame”.

Nas últimas décadas, têm sido realizados vários estudos no âmbito da leitura (Citoler, 1996; Sánchez e Jiménez, 2001; Pinheiro, Cunha e Lúcio, 2008; Salles e Parente, 2007),



com o intuito de caracterizar as dificuldades e os processos envolvidos na sua aquisição, sendo a análise do erro a ferramenta mais frequentemente usada para esse fim. Trata-se, pois, de uma ferramenta que permite identificar as estratégias mobilizadas pelas crianças no ato de leitura e, ao mesmo tempo, analisar os processos cognitivos envolvidos nessa tarefa. Existem hoje diferentes taxonomias de erros de leitura (Goodman, 1982; Casas, 1988; Salles e Parente, 2007; Pinheiro, Cunha e Lúcio, 2008), não existindo, contudo, grandes diferenças entre elas – com a exceção, provavelmente da taxonomia de Salles e Parente (2007), que, em comparação com as outras, está mais voltada para a diferenciação dos processos cognitivos, do que para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas. Tanto a taxonomia de Goodman (1982), como a de Casas (1988) permitem-nos classificar os erros em função de 5 alterações possíveis de ocorrerem na leitura de uma palavra: a) *omissões*, sempre que a criança omite uma letra, sílaba ou palavra inteira, lendo, por exemplo, “peto”, em vez de “perto”; b) *substituições*, quando a criança substitui uma letra ou sílaba, lendo, por exemplo, “veluzmente”, no lugar de “velozmente”; c) *inserções*, quando acrescenta uma letra ou sílaba, como por exemplo, “p(e)rático”; d) *inversões*, sempre que se trata de uma troca de posição entre duas letras, como por exemplo, “p(er)ferido”; e e) *regressões ou repetições*, no caso de a criança repetir a leitura de uma palavra – a taxonomia de Casas (1988) não contempla este último tipo, considera, antes, as *rotações* de letras, por exemplo, b-p.

Esta exploração teórica não só nos ajudou a compreender os processos e obstáculos envolvidos no ato (ou aprendizagem) da leitura, como também nos deu orientações práticas importantes, tanto do ponto de vista metodológico, como da intervenção. Ajudou-nos a compreender, por exemplo, que o facto de as crianças em estudo lerem muito pouco, faz com que o número de representações ortográficas memorizadas seja também muito reduzido, levando-as a recorrer com muito mais frequência à via indireta do processamento lexical. Ora, esta situação não seria muito preocupante se verificássemos que todos estes meninos haviam tido oportunidade de desenvolver uma consciência e um léxico-fonológico suficientemente robustos para compensar o limitado léxico ortográfico mental – no início do 3º ano de escolaridade, quatro crianças do grupo ainda sentiam muita dificuldade em identificar rimas (tarefa que a maioria das crianças consegue fazer em idade pré-escolar), embora só uma esteja a frequentar sessões de terapia da fala (uma menina chegou a frequentar essas sessões, mas, segundo a mãe, teve que desistir porque as consultas eram longe e ela não tinha como assegurar o transporte); segundo a professora, quatro crianças evidenciavam, à entrada para o 1º ano, um significativo atraso na linguagem oral, que se fez

sentir bastante na fase inicial da aprendizagem da leitura. A tudo isto devemos somar o facto de algumas destas crianças estarem ainda longe de dominar as regras de conversão grafema-fonema de alguns casos particulares de leitura – por exemplo, o caso do fonema “s” e “r” em posição intervocálica. Todas estas condicionantes (léxico mental e consciência fonémica pouco desenvolvida e falta de automatismos na conversão grafema-fonema) explicam o facto da maioria destes meninos ainda fazer uma leitura muito lenta e fragmentada. Além disso, o recurso constante ao mecanismo de conversão exige-lhes um esforço suplementar (pois, têm de decompor a palavra sílaba e sílaba), retirando-lhes disponibilidade para seguir o texto que estão a ler – nas sessões de leitura, tivemos oportunidade de constatar que as crianças que mais recorriam à soletração eram precisamente aquelas que mais vezes se esqueciam do que haviam lido segundos antes.

Partindo destas observações teóricas e diagnósticas, consideramos essencial criar oportunidades que permitissem às crianças melhorar a eficiência das duas vias de processamento lexical, pois, como refere Citoler (1996), os leitores hábeis são aqueles que estão aptos a mobilizar em simultâneo ambas as vias. Para promovermos uma melhoria a este nível, recorremos, não apenas à repetição de leituras, como também a exercícios específicos direccionados para a automatização na aplicação de regras de conversão. Para isso, tivemos que incorporar alguns dispositivos metodológicos<sup>6</sup>, desde logo, a gravação e escuta das leituras realizadas pelas crianças e o registo, classificação e análise dos erros e suas regularidades. Mais concretamente, seguíamos os seguintes passos: (1) nas sessões em que era apresentado o texto, gravávamos a leitura das crianças; (2) um ou dois dias depois, escutávamos as gravações e registávamos os erros, classificando-os, em seguida, de acordo com a taxonomia construída; (3) depois desta classificação, procedíamos a uma análise mais detalhada das palavras registadas, de modo a perceber com mais exatidão quais os grafemas que as crianças tinham mais dificuldade em converter; (4) partindo dos resultados, desenhávamos algumas atividades específicas a desenvolver em grupo ou individualmente e, caso fosse necessário, reformulávamos o plano das sessões. Todas estas ações, com exceção da escuta das gravações e registo dos erros, foram sempre executadas, em conjunto, pelos três elementos da equipa educativa (a professora, assistente social e a autora).

---

<sup>6</sup>Parece-nos importante assumir, desde já, que nenhum dos elementos da equipa estava à altura de mobilizar estes procedimentos metodológicos, nem nenhum tinha conhecimentos consistentes na área da psicologia, ainda assim, escolhemos arriscar, por considerarmos que isso poderia contribuir para o desenvolvimento das crianças (ao nível da leitura) e para o nosso desenvolvimento enquanto profissionais com funções pedagógicas. ISSSP

Os erros de leitura foram classificados com base numa taxonomia que construímos a partir de trabalhos realizados por diversos autores (Goodman, 1982; Salles e Parente, 2007; Pinheiro, Cunha e Lúcio, 2008; Martins e Simões, 2008). A nossa opção em mobilizar diferentes contributos nesta tarefa prende-se com o facto de as taxonomias existentes não considerarem algumas especificidades da língua portuguesa (português europeu), língua que ocupa uma posição intermédia entre línguas opacas e línguas transparentes<sup>7</sup>. Nessa classificação começamos por distinguir 2 tipos, *erros fonológicos* e *erros lexicais*, em função de um único critério: erros que resultavam numa não palavra eram tidos como erros fonológicos e os erros que resultavam numa palavra real eram considerados erros lexicais – quando existia a possibilidade do erro ser fruto de uma incorreta correspondência grafema-fonema, como, por exemplo, ler “carro” em vez de “caro”, confrontávamos a criança com outras palavras do mesmo tipo (“maresia”, “sereia”, “mangueira”, etc.) para vermos se cometia o mesmo erro. Todos os erros fonológicos foram classificados em subtipos, em função da alteração observada: erros de *omissão* (sempre que um fonema era suprimido); erros de *substituição* (sempre que um fonema era substituído por um outro); erros de *inserção* (quando um fonema era adicionado); erros de *inversão* (quando se observava uma troca de posição); e erros de *acentuação/tonicidade*, sempre que observávamos uma troca, omissão ou acréscimo de acentos ou quando a tonicidade era colocada noutra sílaba – por exemplo, se, em vez de “hortelã”, a criança lesse “hortéla” ou, se, em vez de “coragem”, lesse “córagem”. Por sua vez, os erros lexicais eram classificados em dois subtipos: erros por *semelhança gráfica* e erros por *semelhança fonética* – se bem que acabamos por não dar grande importância a esta distinção, visto que na maioria das vezes era muito difícil determinar qual das duas propriedades havia confundido a criança (o que terá levado as crianças a ler, por exemplo, “festas” em vez de “frestas”, a semelhança gráfica ou a semelhança fonológica?)

Além dos erros fonológicos e dos erros lexicais, incluímos uma outra categoria, a saber: palavras soletradas. Contudo, devemos, desde já, confessar que não encontramos unanimidade entre os autores quanto à inclusão desta categoria na análise do erro. Por exemplo, Pinheiro, Cunha e Lúcio (2008) defendem que uma palavra lida sílaba a sílaba pode ser considerada um erro quando a criança não é capaz de extrair o som dessa palavra –

---

<sup>7</sup>De acordo com Romeira e Martins (2010), as línguas transparentes são aquelas onde é possível encontrar uma correspondência regular e biunívoca entre grafemas e fonemas (como é o caso do espanhol). Consideram-se línguas opacas aquelas onde se verifica um predomínio de relações complexas e irregulares entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos (é o caso, por exemplo, da língua inglesa).

as autoras classificam estas ocorrências como “ausência de resposta” (diferente da categoria “não resposta”), dizendo, no entanto, que estes erros não apareceram no estudo que realizaram com uma amostra constituída por crianças do 1º e 2º ano de escolaridade (o que nos surpreende bastante). Para Romeira e Martins (2010), quando a criança lê uma palavra grafema a grafema ou sílaba a sílaba e no final não realiza a sua síntese, ela está a cometer um erro de leitura – tipo de erro que as autoras classificam de “falta de síntese”; no estudo realizado por estas autoras, também com crianças do 1º e 2º ano de escolaridade, há ocorrência de este tipo erro. No nosso trabalho, incluímos na categoria “palavras soletradas” apenas as palavras lidas silabicamente que não foram acompanhadas de síntese final – quando a criança lia, por exemplo, “cum-pri-men-to”, passando de imediato para a leitura da palavra seguinte. Já as palavras soletradas (em voz alta ou não) que voltavam a ser pronunciadas (na íntegra) imediatamente após a conversão (antes de a criança passar para a leitura da palavra seguinte) não foram consideradas erros e, portanto, não foram incluídas na categoria “palavras soletradas” – nestas situações, a criança, apesar de recorrer à soletração numa primeira fase, dá sinal de ter processado a palavra, ou seja, dá sinal de que a pronúncia a que chegou por via da (lenta) conversão grafema-fonema ativou algum significado no seu léxico mental. Apesar de as palavras soletradas revelarem dificuldades ao nível do processamento lexical pela via fonológica, achamos que seria inadequado classificá-las como um erro fonológico, visto que a conversão grafema-fonema, embora seja lenta, acaba por ser bem conseguida. Também não poderíamos considerá-las erros lexicais, na medida em que a leitura silábada sem síntese final nunca se traduz numa palavra real. Por sua vez, a análise das palavras lidas silabicamente sem síntese final permitia-nos, até certo ponto, inferir sobre: (1) o efeito da extensão – se se verificar uma maior incidência em palavras constituídas por 4 ou mais sílabas; (2) o efeito de regularização – se se verificar uma maior incidência em palavras irregulares; (3) dificuldades de conversão de grafemas específicos (por exemplo, quando a criança lê “bor-bu-lhas”, sugere que ainda tem dificuldades em ler sílabas CVC (consoante-vogal-consoante) e/ou o dígrafo consonantal “lh”).

Devemos sublinhar aqui que o nosso principal objetivo com o registo, classificação e análise dos erros era diagnosticar com maior precisão as dificuldades das crianças ao nível da decodificação, mais do que recolher e sistematizar dados de modo a estabelecer comparações ou generalizações. Estamos, pois, consistentes de que o procedimento adoptado na recolha de erros retira pertinência e validade aos dados recolhidos. Na maioria

dos estudos realizados neste âmbito essa perda não ocorre, porque os erros são registados a partir da leitura de uma lista de palavras isoladas, que contempla, não só todas as possibilidades de erros, como também os efeitos de variáveis pertinentes associadas às palavras (regularidade/irregularidade; extensão; lexicalidade; frequência), sendo a mesma lista apresentada a todas os indivíduos que fazem parte da amostra. No presente trabalho, os erros foram recolhidos a partir da leitura de um texto. E daqui decorrem algumas implicações: 1) as crianças não leram todas as mesmas palavras, podendo umas ter apanhado um número maior de palavras irregulares e/ou de baixa frequência e/ou ainda de polissílabos do que outras, nem leram todas o mesmo número de palavras (embora tivéssemos procurado sempre dividir o texto em partes aproximadamente iguais) – não sendo, assim, possível fazer comparações fiáveis entre elas –; 2) uma vez que os erros foram recolhidos durante a leitura de textos diferentes (variando de sessão para sessão o número e o tipo de palavras lidas por cada criança), também não podemos avaliar com precisão a evolução das crianças; 3) na leitura de textos a criança está sujeita a cometer erros que dificilmente os cometeria na leitura de palavras isoladas – por exemplo, pode ler uma palavra ligeira ou totalmente diferente da palavra alvo por sugestão do contexto ou em consequência de uma emoção desencadeada pela história; pode também omitir ou repetir palavras, expressões ou frases inteiras na sequência de um grande esforço depositado na leitura de palavras anteriores; e pode, ainda, alterar acidentalmente palavras por estar focada (ou preocupada) com a entoação, dicção e expressividade.

De modo a minimizar os efeitos indesejados decorrentes das implicações 1) e 2) calculamos o número de erros cometidos por cada criança (em cada leitura) em relação ao número total de palavras lidas, embora cientes de que este procedimento não permite controlar as variáveis associadas às palavras. Para minimizarmos os possíveis efeitos assinalados em 3) incluímos na tipologia do erro uma categoria que designamos por “erros derivados do contexto” – consideramos erros derivados do contexto todos os erros decorrentes da situação de leitura, erros que não são fruto de dificuldades ao nível da conversão grafema-fonema, nem tão pouco de alguma confusão suscitada por semelhança gráfica ou fonológica.

Refletimos atrás sobre a importância dos mecanismos de automatização para o reconhecimento rápido e preciso das palavras, que o mesmo é dizer, para o desenvolvimento de uma leitura fluente. Refletimos também sobre a importância das duas vias de

processamento lexical, reconhecendo a necessidade de assegurar às crianças condições que potenciem esses processos. Dizer que o reconhecimento das palavras é um processo indispensável para entender uma mensagem escrita, não equivale a dizer, contudo, que é condição bastante, desde logo, porque o significado de uma frase está longe de corresponder a um somatório de significados de palavras isoladas. Dito de outro modo, para compreender uma mensagem, é necessário reconhecer as palavras, mas também o modo como elas se articulam entre si numa dada oração ou frase (Sánchez e Jiménez, 2001). A frase, com a sua organização e pontuação, confere um sentido às palavras, um sentido que palavra isolada não transmite. A título de exemplo, consideremos estas duas frases: (1) “Em breve, vou para o paraíso.”; (2) “Estou no paraíso”. Em ambas as frases a palavra “paraíso” pode ser entendida e definida com um “lugar agradável”, mas certamente que o autor da primeira não expressa a mesma felicidade que o autor da segunda (muito provavelmente, o autor da primeira frase adiaria por muito mais tempo a sua ida para o “paraíso”, enquanto o autor da segunda faria tudo para não sair de lá). Aliás, se pensarmos nas mais diversas expressões estilísticas com que nos deparamos nas nossas leituras, facilmente compreendemos a importância da apreensão do modo como as palavras se combinam, para chegarmos ao seu significado. E aqui entramos no domínio da sintaxe. De acordo com Sánchez e Jiménez (2001), o processamento sintático influencia a atividade de leitura, na medida em que permite ao leitor automonitorizar a compreensão de uma palavra, frase ou texto. Além disso, este processamento desempenha um papel crucial ao nível da escrita. Por outro lado, o processamento sintático requer operações cognitivas de nível mais superior, por comparação com as operações realizadas ao nível do processamento lexical. Implica, por exemplo, uma maior capacidade de abstração e de reflexividade, bem como uma relação mais distanciada com a linguagem (Lahire, 2003; Vygotsky, 2007). Segundo Sánchez e Jiménez (2001), a mobilização do processamento sintático para apreensão de significado implica um certo domínio da sintaxe, isto é, das estratégias e regras que permitem segmentar as orações nos seus constituintes e compreender as funções que desempenham na frase; implica, igualmente, observar a ordem pela qual as palavras são apresentadas e ter noção do valor das palavras funcionais (conectores, preposições, conjunções, etc.); e implica, ainda, atender aos sinais de pontuação.

Partindo desta reflexão, consideramos importante mobilizar algumas estratégias com vista a reforçar a consciência sintática das crianças, por exemplo: (1) prestar redobrada atenção ao seu discurso oral e escrito, de modo a identificar erros sintáticos (com particular

atenção para as concordâncias entre sujeito e predicado e entre conjugação verbal e tempo de ação; utilização de palavras funcionais; uso de pronomes, sobretudo, quando utilizados na forma de complemento direto e indireto) e proceder a correções sistemáticas; (2) interpelar constantemente as crianças, durante a leitura, com perguntas do tipo “Quem”, “Quando”, “Onde”, “A quem?”, “O quê” (estratégia também facilitadora da compreensão global do texto). Esta nossa opção é também motivada pela hipótese colocada por Sánchez e Jiménez (2001) de que os défices ao nível do processamento sintático podem estar na origem das dificuldades de leitura, designadamente nos casos em que a criança, apesar de conseguir ler todas as palavras de uma frase corretamente e a um ritmo bastante aceitável, não é capaz de captar o sentido.

Citoler (1996), Sánchez e Jiménez (2001) falam-nos ainda do processamento semântico. Segundo os autores, este processamento diz respeito ao conjunto de processos envolvidos na integração do significado de uma oração ou texto no património de conhecimentos da criança. No fundo, trata-se do processamento que garante a efetiva apropriação do significado das palavras, frases ou textos. De acordo com Citoler (1996), a tarefa de compreensão não termina com a extracção do significado, mas sim, somente quando este é integrado na estrutura cognitiva do sujeito. Por outras palavras, os processos semânticos têm como função integrar novos conceitos ou proposições com o conhecimento previamente adquirido pela criança em experiências anteriores. Segundo Sánchez e Jiménez (2001), o processamento semântico encontra-se fortemente comprometido com os processamentos anteriores, já que compreender implica seleccionar os elementos relevantes dos estímulos; extrair a palavra implica dotá-la de significado; e estruturá-la sintaticamente requer a atribuição de sentido e significado. Partindo destas proposições teóricas – que, aliás, vão bem ao encontro dos princípios da *aprendizagem significativa* (Novak, 2000), consideramos fundamental criar condições para que as crianças se pudessem apropriar efetivamente dos significados que iam descobrindo ao longo das sessões. Para isso, em vez de apresentarmos uma definição para uma palavra desconhecida, procurávamos construir, quase sempre em conjunto (educadores, crianças e, em algumas sessões, também com os pais), várias frases significativas onde essa palavra era usada com o mesmo valor semântico – ao longo das sessões, foram várias as vezes em que observamos crianças a recordarem um significado de uma palavra, através da verbalização (em jeito de exteriorização de pensamento interior) da proposição usada em sessões anteriores para facilitar a apropriação desse mesmo significado.

Uma conclusão teórica que podemos extrair da reflexão que aqui temos vindo a fazer é que existe uma relação estreita de influência recíproca entre descodificação e compreensão. Ambas as dimensões da atividade de leitura fazem uso dos mesmos processamentos, ainda que numa dimensão seja dada mais ênfase a uns do que a outros – na descodificação, ao processamento perceptivo e lexical, na compreensão, ao processamento sintático e semântico. Mas a verdade é que todos eles trabalham para um mesmo objetivo: compreender a mensagem de um texto escrito. Também nos parece evidente que existe uma relação, ainda que não proporcionalmente direta, entre o léxico mental das crianças e a sua capacidade de compreensão de um texto, já que, para o compreender é necessário conhecer o léxico que o compõem. Dito por outras palavras, quanto mais extenso for o conhecimento vocabular da criança, mais capacidade terá para compreender o que lê, sendo que o contrário também nos parece válido: quanto maior o nível de compreensão de um texto, mais possibilidades terá a criança para aperfeiçoar, reformular e construir significados. Mas há também que ter em conta que a compreensão de um texto é sempre um produto da interação entre o seu conteúdo e os esquemas mentais mobilizados pelo (ou despertados no) leitor.

Ora, uma hipótese que assumimos como estruturante das experiências literárias proporcionadas às crianças é a de que a sensibilidade para a leitura, a maior ou menor apetência para ler, não depende apenas do nível de competências linguísticas, mas também da relação de afinidade entre as suas experiências de vida e o conteúdo das histórias. O indivíduo identifica-se com um texto e sente prazer em lê-lo, apenas se encontrar nesse texto algo (alguma situação, acontecimento ou personagem) de familiar, de “já vivido”, de “já experimentado”. A este propósito diz-nos Lahire (2003) que uma das razões pelas quais os leitores das classes menos dotadas de recursos tendem a rejeitar histórias (que apreendem como) “fictícias”, não encontrando nelas qualquer sentido ou interesse, deve-se à distância entre os temas e as peripécias narradas nessas histórias e as suas histórias vividas.

Conscientes de que, além do fraco domínio do léxico e da sintaxe, também a distância entre as histórias literárias (temas, tramas, etc.) e a realidade social concreta das crianças pode reforçar a desafeição pela leitura, procuramos eleger histórias acessíveis (do ponto de vista linguístico) e familiares. Contudo, assumimos, desde já, que nem sempre conseguimos escolher histórias que possibilitassem a identificação imediata por parte das crianças. Apesar de se tratar de um grupo relativamente pequeno e relativamente homogêneo socioculturalmente, foi sempre difícil encontrar histórias que despertassem a sensibilidade



de todos. Por outro lado, consideramos que uma das tarefas dos dinamizadores consistia precisamente em ajudar as crianças a encontrar um sentido no texto aparentemente sem sentido. Conscientes de que o conhecimento prévio da criança sobre o tema ou assunto do texto constitui um factor facilitador da compreensão e identificação face ao mesmo, optamos por iniciar sempre as sessões com uma conversa que tinha como finalidade: (1) perceber se as crianças conheciam a história e o quê que recordavam dela; (2) conhecer as suas expectativas em relação à mesma; (3) desafiá-las a inferir sobre o conteúdo da história, apenas a partir do título ou de uma ilustração. Por exemplo, na primeira sessão dedicada à leitura do conto “A Menina dos Fósforos”, começamos por perguntar às crianças se o título lhes sugeria alguma informação sobre a história. As crianças responderam: “*sim, diz-nos que fala de uma menina que tem muitos fósforos*”, “*(...) a personagem deve ser uma menina que gosta muito de fósforos*”; “*(...) se calhar é uma menina que vende fósforos*”. Em seguida, perguntamos: “*E se, de facto, se tratar de uma menina que vende fósforos... acham que essa menina vive numa família com muito ou pouco dinheiro?*”. Ao que as crianças responderam: “*se vende fósforos é porque precisa dinheiro. Então a sua família deve ser pobre*”. No fundo, com esta estratégia, pretendíamos estimular a curiosidade das crianças e, com isso, levá-las a prestar mais atenção à leitura (atenção motivada pelo desejo de comprovarem as hipóteses levantadas previamente). Ao mesmo tempo, pretendíamos fornecer-lhes algumas informações prévias que as ajudassem a organizar outras informações recolhidas durante a leitura, facilitando, assim, o processo de compreensão.

Na operacionalização do conceito de compreensão apoiamos (fazendo pequenos ajustamentos) nos descritores de desempenho propostos por Sim-Sim (2007), descritores que, segundo a autora, traduzem as competências que as crianças do 1º ciclo deverão desenvolver ao nível da compreensão de textos escritos. Os indicadores utilizados na avaliação/diagnose do nível de compreensão foram os seguintes: (1) “Foi capaz de apreender o sentido global do texto?”; (2) “Foi capaz de distinguir o essencial do acessório?”; (3) “Revelou-se capaz de distinguir entre ficção/não ficção, causa/consequência e facto/opinião?”; (4) “Foi capaz de localizar informações específicas e de as usar para cumprir instruções?”; (5) “Revelou-se capaz de fazer inferências (intenções, emoções, sentimentos, características psicológicas das personagens ou autor) com base em informações textuais implícitas?”; (6) “Foi capaz de relacionar informações do texto com conhecimentos exteriores ao mesmo?”; “Revelou-se capaz de extrair conclusões ou de fazer comentários (ou apreciações) pertinentes sobre o que foi lido?”

No processo avaliação/diagnose do nível de compreensão, utilizamos procedimentos diversos, muitas vezes, misturados. Parece-nos importante sublinhar também aqui que nosso principal propósito não era proceder a uma avaliação sistematizada com vista à comparação de resultados, mas sim assegurar que as crianças compreendessem efetivamente o texto e mostrar aos pais, através da prática, como é que eles o podem fazer em casa nos momentos de leitura com os filhos. Um dos procedimentos mais utilizados foi o “teste” de evocação. Este procedimento consiste em pedir à criança que expresse o conteúdo do texto – por vezes, pedíamos às crianças no final da leitura que expressassem oralmente o conteúdo global do texto; outras vezes, solicitávamos apenas a evocação do conteúdo principal (uma espécie de sumário). Os “testes” de compreensão foram também mobilizados com bastante regularidade. Este procedimento consiste em apresentar às crianças um conjunto de questões sobre o conteúdo do texto. As questões eram quase sempre de dois tipos: a) perguntas fechadas, que requeriam apenas a ativação da informação, sem nenhum processamento adicional, ou seja, implicavam apenas a evocação ou o reconhecimento de conteúdos específicos, por exemplo “*Por que razão os animais queriam chegar à lua?*”; b) perguntas abertas (ou de compreensão), que requeriam o estabelecimento de relações (não apresentadas explicitamente no texto) entre diferentes conteúdos do texto e os conhecimentos gerais da criança, por exemplo, “*Em Portugal ainda há muitos pastores, mas muito dificilmente os encontramos nas cidades. Por que será? Onde é que podemos encontrar pastores?*”. Por vezes, as questões eram colocadas e respondidas oralmente, outras vezes por escrito, umas vezes individualmente, outras vezes em grupo.

Para avaliar/diagnosticar os níveis de compreensão, recorremos ainda ao reconto. A análise das microestruturas – utilização de proposições do texto original, que denotam detalhes – e da macroestrutura – proposições mais gerais que denotam a estrutura interna do texto – (Salles e Parente, 2004), permitia-nos avaliar, não apenas a capacidade de retenção, mas também a capacidade de articulação lógica dos acontecimentos. O reconto (oral ou escrito) permitia-nos ainda identificar e corrigir erros de pronúncia ou ortográficos, bem como erros ao nível da sintaxe.

Para avaliar a motivação das crianças e dos pais não recorremos a procedimentos ou indicadores específicos. Inicialmente, tínhamos pensado em elaborar um questionário, mas consideramos que isso de pouco serviria, dado que nem sempre as pessoas expressam aquilo que sentem, muitas vezes, com receio de forjar expectativas. Com efeito, procuramos avaliar

o nível de motivação demonstrado pelos participantes, inferindo a partir da observação de outros comportamentos. Por exemplo: “Mantiveram-se ativos durante as atividades?”; “trabalharam com atenção e empenho?”; “expressaram contentamento/descontentamento em algum momento?”; “Aderiram às propostas colocadas no final da sessão (propostas de tarefas a serem realizadas durante a semana?”.

### 3.2. Descrição das sessões da “Hora do conto” e reflexão sobre as atividades desenvolvidas

**Quadro 20 - Mapa de presenças e de atividades desenvolvidas no âmbito das sessões da “Hora de Conto”**

Sessão/texto	Data	Número de presenças			Dinamizadores	Atividades
		Crianças beneficiárias QpI	Crianças não beneficiárias	Pais Beneficiários QpI		
“Abecedário sem juízo” 1ª Sessão	14/10	11	Não se aplica	0	Autora e assistente social	Leitura do texto e caça ao significado
2ª Sessão	21/10	13	Não se aplica	0	Autora e assistente social	Recrutar o abecedário sem juízo (produção escrita)
“O Rapaz que tinha medo” 1ª Sessão	28/10	10	Não se aplica	0	Autora e assistente social	Leitura do texto
2ª Sessão	4/11	12	Não se aplica	0	Autora e assistente social	Caça aos significados
3ª Sessão	11/11	13	Não se aplica	0	Autora e assistente social	Compreensão (atividade em grupo); construção de adereços
4ª Sessão	18/11	12	Não se aplica	0	Autora e assistente social	Reconto oral
“O Fato	25/11	13	Não se aplica	0	Autora e	Leitura do texto

Novo do Rei” 1ª Sessão					assistente social	Caça aos significados
2ª Sessão	2/12	11	Não se aplica	0	Autora e assistente social	Reconto
“A Menina dos Fósforos” 1ª Sessão	13/01	11	3	3	Autora, assistente social e professora	Leitura do texto e caça aos significados
2ª Sessão	20/01	13	2	3	Autora, assistente social e professora	Leitura do texto e caça aos significados
3ª Sessão	27/01	11	3	3	Autora, assistente social e professora	Compreensão (atividade)
4ª Sessão	3/02	13	3	3	Autora, assistente social e professora	Leitura encenada (apresentação aos alunos do 1º ciclo)
“Os três porquinhos” 1ª Sessão	24/02	12	3	5	Autora, assistente social e professora	Visualização de uma curta-metragem, leitura do texto e caça aos significados
2ª Sessão	2/03	13	3	5	Autora, assistente social e professora	Reconto oral
“A que sabe a lua?” 1ª Sessão	9/03	13	3	3	Autora, assistente social e professora	Leitura do texto e caça aos significados
2ª Sessão	16/03	13	3	3	Autora, assistente social e professora	Leitura e compreensão (atividade em grupo)
3ª Sessão	23/03	12	3	3	Autora, assistente social e professora	Reconto escrito (atividade em grupo)
4ª Sessão	13/04	12	3	3	Autora, assistente social e professora	Construção de adereços e apresentação dos

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

						recontos escritos
“O Pedro e o Lobo” 1ª Sessão	20/04	13	3	4	Autora, assistente social e professora	Leitura do texto e caça aos significados
2ª Sessão	27/04	13	3	4	Autora, assistente social e professora	Compreensão (atividade em grupo)
3ª Sessão	5/05	13	3	3	Autora, assistente social e professora	Reconto escrito (atividade em grupo)
4ª Sessão	11/05	13	3	3	Autora, assistente social e professora	Construção de adereços e apresentação dos recontos escritos

## 1. “Abecedário sem juízo”

Esta atividade foi desenvolvida em duas sessões, uma no dia 14 e outra no dia 21 de outubro de 2015. O texto selecionado para estas duas sessões foi o “Abecedário sem juízo”, de Luísa Ducla Soares. Na primeira sessão, dedicamo-nos à leitura do texto e à (des)construção de significados. Estiveram presentes 11 das 13 crianças do grupo. Na segunda sessão, procuramos recriar o abecedário sem juízo – atividade de produção escrita. Participaram nesta atividade todos os elementos do grupo. Ambas as sessões foram dinamizadas pela autora e pela assistente social que acompanha a turma do 3º ano.

### Leitura do texto

*“A é o André, a beber água - pé.  
B é o Bruno, vai a fugir de um gatuno.  
C é a Camila, com corpinho de gorila.  
D é o Daniel, como lenços de papel.  
E é a Ester, que nunca usa talher.  
F é o Frederico, está sentado no penico.  
G é o Gonçalo, já hoje levou um estalo.  
H é a Helga, picada por uma melga.  
I é a Inês, a dar beijos num chinês.  
J é o João, põe ratos dentro do pão.  
L é a Luísa, vai para a rua sem camisa.  
M é a Maria, que só dorme todo o dia.  
N é o Norberto, que gosta de armar em esperto.  
O é o Olegário, caiu dentro de um aquário.  
P é a Paula, tira bananas dentro da jaula.”*

*Q é o Quim, meteu a mão dentro do pudim.  
R é a Raquel, que se besunta com mel.  
S é a Sara, com dez borbulhas na cara.  
T é o Tiago a pescar botas no lago.  
U é o Urbino, que sofre do intestino.  
V é a Verónica, tem preguicite crónica.  
X é o Xavier, usa roupa de mulher.  
Z é a Zulmira, que na aula dança o vira.”*

As crianças olharam pela primeira vez o texto no dia da sessão. Começamos por fazer uma primeira leitura em voz alta e, em seguida, cada participante fez o mesmo.

Um primeiro aspeto a reter desta sessão foi a boa disposição manifestada pelas crianças durante a leitura e escuta do texto. Acreditamos que o “jogo” de rimas presente no poema, bem como a divertida e inesperada articulação de palavras e ideias, conferiu ao texto uma dimensão lúdica, quanto a nós, crucial para despertar a atenção e o entusiasmo nas crianças. Todas repetiram a leitura com gosto e dedicação, mesmo tendo-se deparado com alguns obstáculos. As *inversões* (por exemplo, *perguicite* em vez de *preguicite*) e as *omissões* (por exemplo: “F/r/ederico”) de fonemas foram frequentes e transversais à maioria das crianças. E a leitura de determinadas palavras (*besunta; esperto; Helga; gorila; borbulhas; Urbino; Ólegário; preguicite; crónica*) foi bastante difícil para alguns meninos, que, para as lerem, sentiram necessidade de se focarem sílaba a sílaba, evidenciando claramente a falta de automatismos.

Depois de todas as crianças terem lido uma segunda vez, atribuímos uma letra do alfabeto a cada uma para que decorassem a frase ou o verso que no poema correspondia a essa letra – o L.L ficou com a frase da letra A; o T.F. ficou com a da letra B; e por aí adiante. À medida que anunciávamos, em voz alta, de maneira divertida e desafiadora, uma letra do alfabeto, a criança a quem tinha sido atribuída essa letra verbalizava a frase correspondente. Cinco das 11 crianças participantes não conseguiram verbalizar a sua frase sem recorrerem ao papel. As restantes foram capazes de verbalizar sem recurso ao texto, sendo que uma delas conseguiu reter (memorizar) uma grande parte do poema.

### Caça aos significados

A segunda etapa da atividade foi dedicada à (des)construção de significados de palavras presentes em cada verso constituinte do poema. Começamos por perguntar às crianças se haviam encontrado no texto palavras desconhecidas, mas foram poucos os que se

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

pronunciaram. Conscientes de que o “silêncio” poderia ser uma manifestação de estranheza, mais do que significar que as crianças conheciam todas as palavras, optamos por questioná-las sobre o sentido que atribuíam a alguns vocábulos específicos, nomeadamente: *água-pé; gatuno; penico; jaula; melga; chinês; besuntar; preguicite crónica; dança do vira*. Nenhuma criança fazia ideia do significado das três últimas expressões. As restantes palavras e expressões eram conhecidas por uma parte do grupo. Observamos também alguns meninos a procurarem a inferir os significados a partir da estrutura morfológica das palavras – “*Professora, água-pé é água com chulé... deve ser água de lavar os pés e por isso é água com chulé*”, disse uma das crianças; para uma das meninas presentes “*gatuno é um gato muito grande*”; algumas crianças ficaram também muito surpresas ao descobrir que o objeto a que chamavam “pote”, é designado pela maioria das pessoas por “penico”.

Assim que concluída a tarefa de construção de significados, desafiamos as crianças a construírem e a expressarem oralmente frases que contivessem essas palavras. Esta tarefa tinha como objetivo verificar se as crianças se tinham apropriado efetivamente desses conceitos e, ao mesmo tempo, através da repetição, consolidar a interiorização das palavras. Apresentamos, em seguida, alguns exemplos de frases construídas e expressas oralmente pelas crianças:

T.F.: “*A minha avó depois de tomar o café bebe um pouquinho de água-pé*”.

I.S.: “*O polícia correu atrás do gatuno*”.

R.G.: “*O gatuno roubou um banco*”.

M.S.: “*O meu irmão Renato ainda usa o penico*”.

L.L.: “*A minha mãe sempre que vai para a praia besunta-se de óleo Johnson para ficar mais morena*”.

L.H.: “*O T.F. tem preguicite crónica, nunca trabalha na aula*”.

V.C.: “*Eu gostava de aprender a dançar o Vira*”.

F.C.: “*Quando fui ao jardim zoológico, vi um macaco numa jaula*”.

M.B.: “*Ontem, fui picado por uma melga, fiquei com muita comichão*”.

T.D.: “*O meu amigo chinês ensinou-me a comer com pauzinhos*”.

L.H.: “*Vou de férias a Pequim com o meu amigo Chinês Hong Hong*”.

#### Produção escrita: recriar o “abecedário sem juízo”

Na segunda sessão, começamos por ler novamente o texto. De modo a reforçar a consciência fonológica nas crianças, recorremos a uma estratégia de leitura que consistiu no seguinte:

cada verso do poema era lido em voz alta, sílaba a sílaba, por três crianças em simultâneo; os restantes elementos tinham que bater uma palma sempre que uma sílaba era lida. Depois de todas as crianças terem lido, convidámo-las a criarem novas rimas, partindo de uma letra do alfabeto. Para o efeito, sorteamos letras de modo a atribuir uma a cada criança. Podemos ver em seguida as frases construídas pelos alunos:

*“U é o Urbino que tem cara de albino, não gosta de cantar o hino, sofre do intestino e foi operado pelo Felismino”.*

*“X é o Xavier que não come com a colher e deu uma flor à mulher”;*

*“X é o Xico que faz xixi no penico”.*

*“C é a Camila que tem fome de gorila e vai à vila com a sua amiga Priscila”.*

*“C é a Carlota que comeu uma bolota em vez de uma catota”.*

*“D é o Daniel que tem um anel de papel e no cabelo põe gel, para ir ao carrossel com o seu amigo Abel”.*

*“Q é a Quiqui que vai à discoteca dançar com a Mimi”;*

*“Q é a Quitéria, comeu um kivi e fez uma cara séria”.*

*“T é a Teresa que põe a mesa”; “T é o Tomás. que é capaz de não me deixar em paz.”.*

*“N é a Natália que foi comer um gelado a Itália”;*

*“N é o Norberto que empurrou o Roberto”.*

*“P é o P.A. que de uma formiga tem medo”;*

*“P é a Petra que toca violino numa orquestra”.*

*“G é o Gabriel que vive em Penafiel”;*

*“G é a Gabriela que come da penela que não é dela”.*

*“O é o Orlando que faz parte de um bando”;*

*“O é a Olívia e cheira a lixivia”.*

*“M é a Mariana que foi à praia em Agosto na primeira semana”;*

*“M é o Manel que fez um fantoche de papel e é apaixonado pela Rapunzel”.*

*“A é o Alberto que tem a mania que é esperto, está perdido no deserto”;*

*“A é a Anabel que tem um sino de papel e gosta de bolachas de mel”.*

*“H é o Hugo que cheira a sugo, que é primo da Helga que é uma melga”.*

*“H é o Hugo que não é burro mas tem cara de canudo”.*

De notar que 7 em 13 crianças produziram por iniciativa própria mais do que uma frase. As restantes 6 crianças solicitaram ajuda para construir a sua frase. Uma vez que o número de participantes era inferior ao número de letras do alfabeto, sugerimos que construíssemos em grupo as frases correspondentes às letras que tinham ficado por distribuir. Apresentamos, em seguida, mais alguns exemplos:

*B “É o Bernardo e é um felizardo por ser amigo do Ricardo.”.*

*E “É o Elias amigo do Tobias e juntos fazem muitas tropelias”*

*F “É a Filipa que tem cabeça de pipa e teve nega porque não participa”.*

*I “É a Inês que casou com um chinês chamado Calapez”.*

*J “É a Joana cigana que vive em Viana com a sua irmã Ana”*

*L “É o Luís que tem um grande nariz mas é um ótimo juiz”.*

*R “É a Raissa que é tia da Larissa e que todos os domingos vai à missa”.*

*S “É a Sabrina, que tem um verniz com purpurina”.*

*V “É a Vitória que pediu uma dedicatória à autora da história”.*

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.



Z- *“É o Zeca que é muito bonito, apesar de ser careca”.*

As crianças mantiveram um nível de atividade bastante interessante em todas as tarefas. Manifestaram muita atenção e empenho nas atividades realizadas oralmente. Já na atividade de produção escrita sentimos uma maior resistência por parte de alguns meninos: quatro trabalharam de forma menos empenhada, sendo que dois deles chegaram mesmo a expressar descontentamento – acreditamos, contudo, que estas manifestações não são fruto de “má vontade”, mas sim expressões de insegurança e falta de confiança; e, por isso, procuramos garantir-lhes o apoio necessário para que fossem bem sucedidos na realização dessas tarefas.

## 2. “O Rapaz Que Tinha Medo”

O trabalho em torno do texto “O Rapaz Que Tinha Medo” (de Mathilde Stein) foi desenvolvido em quatro sessões (28 de outubro e nos dias 4, 11 e 18 de novembro). Todas as sessões foram dinamizadas pela autora e pela assistente social. Na primeira sessão, estiveram presentes apenas 10 crianças do grupo (3 crianças faltaram).

### Leitura do texto

*“Mas que medroso que eu sou”, dizia o Rapaz Que Tinha Medo, falando de si para si.*  
– *“Se alguém passa à minha frente na fila da padaria, não me atrevo a protestar. Não visto as minhas calças de flores preferidas com medo que se riam de mim. Se à noite ouço um barulhinho estranho, penso logo que tenho um fantasma debaixo da cama. Quem me dera ser um pouco mais corajoso. Será que alguém me pode ajudar?”*  
*Perguntou a si próprio o Rapaz Que Tinha Medo. Foi procurar nas Páginas Amarelas na secção Ajudar Rapazes com Medo. E encontrou o seguinte anúncio:*  
*A Árvore Mágica. Sucesso garantido. Consultas só no local.*  
- *“É isto mesmo que eu tenho que fazer”, pensou o Rapaz Que Tinha Medo. E telefonou para marcar uma consulta.*  
*Na manhã seguinte, o Rapaz Que Tinha Medo pôs-se a caminho da Floresta Selvagem e Feroz, pois era ali que vivia a Árvore Mágica.*  
- *“Eu vivo na Floresta Selvagem e Feroz cheia de criaturas selvagens e ferozes. Mas não tenhas medo, elas não te farão mal, tinha dito ela ao telefone. Ainda bem que a Árvore Mágica o tinha avisado, porque mesmo logo à entrada da Floresta Selvagem e Feroz estava um enorme e terrível dragão. Deitava grandes nuvens de fumo pelo nariz e, de vez em quando cuspia fogo.*  
*- Onde é que tu vaiiiiiiissss? Rugiu o dragão quando viu o Rapaz Que Tinha Medo. O rapaz engoliu em seco. Depois lembrou-se do que a Árvore Mágica lhe tinha dito: não tenhas medo!*

*Olhou diretamente nos olhos amarelos do dragão e disse: - Vou ver a Árvore Mágica. Tenho uma consulta com ela. – Ah! disse o dragão. – “Então podes passar. – Vais sempre em frente e no terceiro esqueleto flutuante viras à esquerda. Já agora dá os meus cumprimentos à Árvore Mágica. O Rapaz Que Tinha Medo prosseguiu o seu caminho e entrou pela Floresta Selvagem e Feroz adentro.*

*E foi então que ouviu um assobio agudo: SIISSSSSSSS... e sem perceber como, viu-se pendurado de cabeça para baixo. Uma enorme aranha de patas peludas arrastava-se lentamente na sua direção.*

*- “Carninha de rapaz que tem medo! Nham nham a minha comida preferida! Ainda bem que eu sei que não me fazem mal. Afinal um bicho destes mete medo a qualquer um”, pensou o Rapaz Que Tinha Medo.*

*- “Solta-me por favor”, pediu ele. – “Tenho de ir ter com a Árvore Mágica”.  
- Oh que pena – suspirou a aranha.*

*E com cuidado tirou os fios que o prendiam.*

*- “Diz à Árvore Mágica que tenho o seu cachecol quase pronto” – disse ela.  
- “E para ti uma boa viagem”.*

*O Rapaz Que Tinha Medo prosseguiu o seu caminho pela Floresta Selvagem e Feroz. Estava tão escuro que ele mal conseguia ver. Tinha acabado de descobrir uma tabuleta que indicava o trajeto para a Árvore Mágica quando, de repente, sentiu uma mão gelada a pousar-lhe no pescoço. O Rapaz Que Tinha Medo voltou-se e... ali estava a bruxa mais feia que alguma vez tinha visto. Tinha aranhas e baratas penduradas no cabelo e cheirava horrivelmente. Os seus olhos chispavam malvadez.*

*- Que fazes tu no meu quintal? – grasnou ela.*

*- “Ai! Ai!”, pensou o Rapaz Que Tinha Medo – “Felizmente ela não faz mal. Assim tinha dito a Árvore Mágica!*

*- Desculpe minha senhora – disse ele educadamente – eu não sabia que estava no seu quintal! Mas aqui está tão escuro... Eu vou a caminho da Árvore Mágica.*

*- Bem vá lá... - disse a bruxa – não estragaste nada. Toma esta abóbora, é para a Árvore Mágica, para ela fazer um rica sopa.*

*E o Rapaz Que Tinha Medo lá foi avançando pela Floresta Selvagem Feroz. De vez em quando roçavam-lhe morcegos pela cara, ouviam-se uivos de lobo que pareciam gritos de terror, mas ele não ligava.*

*No terceiro esqueleto flutuante, virou à esquerda.*

*Ali está a Árvore Mágica.*

*Consulta só com marcação e não incomodar durante a hora de almoço. Podia ler-se num cartaz.*

*- Olá Árvore Mágica. Eu sou o rapaz que tem medo. Fui eu que telefonei.*

*- Então cá estás tu – disse a Árvore Mágica.*

*- Humm... Não encontraste o dragão?*

*- Encontrei pois – disse o Rapaz Que Tinha Medo. – Manda-te cumprimentos.*

*- E a aranha não te incomodou?*

*- Nem pensar! Ah! O teu cachecol está quase pronto.*

*- Então e a bruxa?*

*- Sim, também vi – disse o Rapaz Que Tinha Medo.*

*- Olha, até me pediu para te entregar esta abóbora.*

*- Aah – disse a Árvore Mágica. – Muito bem.*

*Depois de muito tempo calada, perguntou: - Então, diz-me lá Rapaz que Tem Medo, em que te posso ajudar?*

*- Estou tão farto de ser um rapaz que tem medo – disse ele baixinho.*

*- Gostava tanto de ser mais corajoso...*

*Então, a Árvore Mágica, sorriu e disse solenemente:*

*- O teu desejo será concedido. A partir de agora és um rapaz muito corajoso! Pronto, a consulta acabou. Boa viagem.*

*Muito contente, o Rapaz Que Tinha Medo voltou para casa e, enquanto atravessava novamente a Floresta Selvagem e Feroz, pensava: Que árvore maravilhosa, transformou-me num instante num rapaz muito corajoso. A partir de agora nunca mais vou ter medo.*

*Quando chegou a casa vestiu as suas calças preferidas, as de flores, e foi à padaria.*

*- Desculpe mas eu estou à sua frente – disse ele a uma senhora que tentava tirar-lhe a vez na fila.*

*Comprou dois bolinhos de chocolate, um para si, e o outro para o fantasma, que podia aparecer  
debaixo da sua cama.*

Mathilde Stein

O texto foi facultado às crianças na semana anterior à sessão, de modo a que pudessem fazer uma leitura prévia. A assistente social que acompanha a turma entregou um exemplar a cada menino e comunicou com os pais, solicitando-lhes que lessem a história aos filhos e que os ouvissem a ler, pelo menos uma vez – num universo de 10 crianças (presentes na sessão), não houve uma que tivesse tido oportunidade de vivenciar esse momento com os pais.

No início da sessão, começamos, então, por apresentar às crianças o título do texto, perguntando-lhes, em seguida, se seriam capazes de “adivinhar” o conteúdo da história. As crianças deram diversas respostas: “*a história fala de um rapaz que tem medo de tudo e de todos*”; “*é um rapaz que não tem amigos porque são todos maus para ele*”; “*o texto fala de um menino que tem medo da trovoada*”, “*(...) do escuro*”, “*(...) de ser abandonado pela mãe*”; “*(...) de ser roubado*”; “*(...) de passar fome*”; “*(...) da polícia*” (esta última resposta deu mote a um pequeno debate em torno da questão “por que razão o *Rapaz* ou qualquer um de nós teria medo da polícia?”). Foi curioso observar o facto de a maioria das crianças ter projetado na personagem os seus próprios medos.

Depois deste pequeno espaço de partilha de expectativas e predições, realizei (autora) uma primeira leitura. Uma vez que se trata de um texto que envolve, além de um narrador não participante, várias personagens física e psicologicamente bastante heterógenas entre si, achei importante fazer uma leitura em jeito de dramatização. Para o efeito, fiz um esforço no sentido de: mudar de voz em função das diferentes personagens (incluindo a do narrador); produzir sons diversos em função dos diferentes espaços onde se desenrola a ação; simular, recorrendo a gestos, movimentos e imagens associadas às diferentes personagens que iam surgindo no desenrolar da ação (a aranha, por exemplo); e envolver as crianças, à maneira de figurantes, na representação do ambiente subentendido nos vários momentos da história – pedia-lhes, por exemplo, que imitassem o rugido do dragão, o riso da bruxa, o uivo do lobo, etc.

As crianças ficaram tão maravilhadas com a história – e com o “cenário” criado durante a leitura – que pediram que a lesse novamente, expressando que gostariam de ser elas a fazer os sons das personagens.

Depois de realizada uma segunda leitura, cada criança leu em voz alta uma parte do texto – cada menino leu em média 228 palavras. Mais uma vez, foi possível perceber o quanto a leitura das crianças é condicionada pela falta de automatismos. O ritmo é frequentemente quebrado, visto que alguns meninos ainda recorrem com frequência à soletração. No conjunto dos meninos que participaram nesta atividade de leitura, somente dois (L.H e L.L.) demonstraram um nível de proficiência bastante positivo, já que conseguiram ler correctamente quase 98% das palavras.

Conforme podemos observar no quadro apresentado em seguida, a percentagem de erros cometidos foi, em média, de 5.2%, sendo que 62% das palavras lidas incorrectamente corresponde a palavras soletradas (73 palavras num universo de 118 erros). Importa aqui sublinhar que as palavras soletradas, embora não possam ser consideradas propriamente erros de leitura (já que a conversão grafema-fonema, apesar de lenta, é bem feita), elas indicam-nos dificuldades ao nível do processamento lexical, mais concretamente, informam-nos sobre as palavras que as crianças ainda não reconhecem graficamente nem convertem facilmente – factores que condicionam o acesso ao significado. A análise mais pormenorizada das palavras soletradas permitiu-nos constatar que aproximadamente 70% destas correspondem a palavras constituídas por 4 ou mais sílabas – tais como, “*preferidas*”; “*barulhinho*”; “*anúncio*”; “*penduradas*”; “*estragaste*”; “*avançando*”; “*rocavam-lhe*”; “*diretamente*”; “*esqueleto*”; “*flutuante*”; “*cumprimentos*”; entre outras.

**Quadro 21 - Relação de erros cometidos na leitura do texto “O Rapaz Que Tinha Medo”**

Relação de erros – “O rapaz que tinha medo”								
Criança	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais			Nº. erros derivados do contexto	Nº. palavras soletradas	Total de erros	Nº. erros/nº palavras lidas %
		Nº. erros fonológicos	Nº. erros lexicais	Subtotal				
L.O.	194	2	0	2	4	8	14	7.2%
R.G.	Faltou							
T.D.	284	2	0	2	1	9	12	4.2%
T.F.	194	2	0	2	0	8	10	5.2%
P.A.	185	5	1	6	3	5	14	7.6%
L.H.	185	1	1	2	0	2	4	2.2%
L.L.	284	0	0	0	1	7	8	2.8%
M.B.	257	4	0	4	1	9	14	5.4%
I.S.	185	3	1	4	4	8	16	8.6%
F.C.	257	0	0	0	3	11	13	5.4%
V.C.	257	3	0	3	0	6	13	5.1%
R.S.	Faltou							
M.S.	Faltou							
Total	2282	22	3	25	17	73	118	5.2%
Média	228	2.2	0.3	2.5	1.7	7.3	11.8	

Considerando, agora, os erros propriamente ditos, verificamos que 14% correspondem a erros derivados do contexto (17 num universo de 118), ou seja, a erros de inclusão, omissão, repetição ou substituição de palavras ou expressões inteiras decorrentes da situação de leitura, e 21% a erros fonológicos e lexicais, sendo que estes últimos, contrariamente aos erros fonológicos, foram pouco significativos.

Se olharmos para a coluna dos erros fonológicos, observamos que 7 (num universo de 10) crianças cometeram pelo menos dois erros deste tipo. A análise mais detalhada deste tipo de erro permitiu-nos registrar uma maior incidência, ainda que não muito significativa, de erros provocados por inserção de fonemas, nomeadamente do fonema /e/ em sílabas CCV (consoante-consoante-vogal), em que o /l/ ocupa a segunda posição (*f/e/lores*; *f/e/loresta*; *f/e/loresta*; *ca/s/checol*; *f/e/lutuate*). Já os erros de omissão (ex.: *p/r/otestar*; *te/le/fonou*; *g/r/asnou*; *se/c/ção*; *abób/o/ra*) e de inversão (ex.: *p/re/guntou*; *p/ra/ciam*; *t/re/ceiro*; *t/r/eceiro*) permitiram-nos dar conta de dificuldades na leitura de sílabas CCV e CVC que

contém o fonema /r/ na segunda e terceira posição respetivamente. Os erros de substituição (“felolesta” em vez de “floresta”, “por o”, em vez de “pelo” e “cá”, em vez de “que a”) surgiram em número idêntico ao das omissões e inversões.

Depois de partilharmos estas observações com a professora, preparamos em conjunto alguns exercícios para trabalharmos com as crianças ao longo da semana: (1) leitura, escrita e divisão silábica de polissílabos – exercícios desenvolvidos diariamente (20 por dia, no tempo letivo) com todas as crianças do grupo; (2) elaboração de uma lista, leitura e escrita de palavras iniciadas por sílabas CCV com o /l/ na 2ª posição – atividade desenvolvida no apoio ao estudo com as crianças que apresentaram dificuldades a este nível; (3) elaboração de duas listas de palavras, uma lista com palavras iniciadas por sílabas CCV com o /r/ na 2ª posição e outra com palavras iniciadas por sílabas CVC com o /r/ na 3ª posição – a elaboração das listas foi feita na sala de aula com todos os elementos do grupo; as crianças que haviam evidenciado maiores dificuldades na leitura deste tipo de sílabas tiveram ainda oportunidade de treinar no tempo destinado ao apoio ao estudo.

Ainda em relação ao desempenho na leitura, devemos sublinhar o facto de apenas duas crianças (precisamente aquelas que demonstraram níveis de proficiência mais elevados ao nível da descodificação) serem capazes de (1) ler com entoação, (2) cumprir satisfatoriamente com a pontuação (respeitando as pausas exigidas pelas vírgulas e o ponto final e (3) diferenciar as falas das várias personagens e do narrador.

De modo melhorar o desempenho das crianças nestas últimas dimensões analisadas (entoação, pontuação e diferenciação das falas em função das personagens e do narrador), achamos conveniente dedicarmos toda a sessão à leitura do texto. À medida que passávamos para uma nova leitura, procurávamos introduzir alguns elementos diferenciadores, sugerindo, por exemplo: *“agora vamos atribuir as falas do narrador, do Rapaz e da Árvore Mágica a três pares... cada par tem que ler em simultâneo e concertadamente as falas da personagem que lhes vai ser atribuída. Os restantes ficam responsáveis por ler em coro as falas dos animais que o Rapaz encontra na floresta”*. Com estas pequenas alterações pretendíamos, por um lado, garantir que a leitura não se tornasse uma “seca” (como costumam dizer as crianças) e, por outro, familiarizar as crianças com alguns elementos característicos das dramatizações.

No final da sessão, a assistente social voltou a contactar os pais para lhes dar conta de algumas dificuldades evidenciadas pelos filhos, voltando a reforçar uma vez mais a importância de eles encontrarem um momento para lerem em conjunto com eles – a assistente social pediu a todos os pais que, ao longo da semana, voltassem a ler a história com as suas crianças.

### Caça aos significados

A sessão realizada na semana seguinte foi dedicada à (re)construção e negociação dos significados das palavras presentes no texto. Participaram nesta sessão 12 crianças do grupo (faltou uma).

As crianças começaram por ler novamente a história em voz alta, tendo cada uma lido a parte do texto que lhe havia sido atribuída na sessão anterior. Durante a leitura, foi possível identificar alguns progressos: (1) menor número de palavras soletradas e de erros; (2) maior número de crianças a respeitar as pausas solicitadas pela vírgula e ponto final; (3) maior número de crianças capazes de diferenciar as falas das diferentes personagens e do narrador; (4) leitura global mais expressiva e com mais entoação.

Em seguida, procedemos à identificação de palavras desconhecidas. Mais uma vez foi possível verificar que as crianças tendem a identificar menos palavras do que aquelas que efetivamente desconhecem, o que faz com que seja sempre necessário questioná-las sobre o significado de palavras presumivelmente desconhecidas. Depois de elaborada a lista de palavras (ou expressões) desconhecidas procuramos perceber qual a representação das crianças a respeito de cada uma, de modo a chegarmos, em conjunto, a um significado. Entre as palavras (ou expressões) assinaladas como desconhecidas estavam as seguintes: *protestar; flutuante, feroz, engoliu em seco; prossegui; trajeto; chispavam; grasnou; roçar; solenemente; rugiu; Páginas amarelas* – apenas três tinham a mínima ideia do significado (ou de um sinónimo) da palavra “feroz” e somente uma se manifestou a respeito da expressão “engolir em seco”, dizendo, “*engolir em seco é engolir o ar quente e seco*”.

De maneira a facilitar a (des)construção do significado das palavras, apresentamos às crianças várias frases demonstrativas das diferentes situações do quotidiano em que as mesmas poderiam ser utilizadas com o mesmo valor semântico – exemplos: “A Mariana comprou uma lanterna que não funcionava e foi à loja protestar contra esta situação.”; “A turma do 3º ano protestou sobre a obrigatoriedade de comerem sopa à hora do almoço.”; ISSSP

“A Beatriz protestou por estar há mais de 3 horas no centro de saúde à espera de ser atendida.”; “O Yellow Submarine flutuava sobre o mar de monstros.”; “A Rita consegue flutuar no mar, sem a ajuda do pai.”; “O Ricardo, e o Lisandro., como são vizinhos, fazem o mesmo trajeto para virem para a escola.”; “O trajeto que a Rita costuma fazer para a casa da sua avó, estava cortado.”; “A Rita engoliu em seco, quando a professora a pôs de castigo.”; “A Joana engoliu em seco, quando percebeu que perdeu o anel da sua mãe.”; “O monstro das bolachas fez uma cara feroz, quando reparou que já não tinha mais bolachas para comer.”; “O gato do Gustavo tem um olhar feroz.”; “Quando a Tia da Francisca precisa de encontrar um número de telefone de uma empresa, consulta nas páginas amarelas.”; “O Manuel foi ao jardim zoológico e ouviu o rugido do leão.”; “A Letícia tenta imitar o rugido da pantera.”; “O pato da tia Ana grasna muito alto.”; “O pato da tia Berta começou a grasnar de manhã cedo.”.

Em seguida, as crianças foram desafiadas a lerem as mesmas frases, mas substituindo a palavra ou expressão sublinhada por uma outra semanticamente equivalente. As expressões encontradas pelas crianças foram as seguintes: *reclamou* (protestou); *não concorda com* (protestou); *queixou-se* (protestou); *boiar* (flutuar); *ficar deitado na água sem afundar* (flutuar); *caminho* (trajeto); *percurso* (trajeto); *ficou entalada* (engoliu em seco); *ficou sem palavras* (engoliu em seco); *ficou muda* (engoliu em seco); *zangada* (feroz); *terrível* (feroz); *lista telefónica* (Páginas Amarelas); *grito* (rugido); *cantar* (grasnar).

De um modo em geral, as crianças conseguiram encontrar palavras ou expressões equivalentes com relativa facilidade. Entre as expressões encontradas, apenas a “não concorda com” não possui exatamente o mesmo valor semântico da palavra “protestou” – já que “protestar” implica uma reação contra o facto, pessoa ou situação com a qual estamos em desacordo. Uma outra observação curiosa foi o facto de algumas crianças, face à dificuldade em encontrar um sinónimo para a palavra, procurarem dar a volta à situação, recorrendo, ora à definição da palavra (*ficar deitado na água sem se afundar*, no lugar da palavra “flutuar”), ora a vocábulos que, embora não possuam exatamente o mesmo valor semântico, não alteram a ideia da frase, e até lhe dão um certo estilo, (*grito do leão*, em vez de “rugido do leão” e *cantar de manhã cedo*, em vez de “grasnar de manhã cedo”)

Por fim, solicitamos às crianças que escrevessem algumas frases onde utilizassem as palavras inicialmente desconhecidas e que, em seguida, as reescrevessem, substituindo essas palavras ou expressões por outras equivalentes. Esta tarefa tinha como finalidade, não só



avaliar até que ponto as crianças se tinham apropriado dos significados das palavras, mas também contribuir para a integração dos mesmos no seu património de conhecimentos. Eis alguns exemplos de pares de frases produzidas pelas crianças: “A Flor, engoliu em seco quando lhe disseram que tinha uma aranha em cima da cabeça.”; “A Floriana ficou sem voz, quando lhe disseram que tinha uma aranha em cima da cabeça.”; “O Tomás fez um olhar feroz, quando perdeu o jogo de futebol.”; “O João fez um olhar feio /terrível, quando perdeu o jogo de futebol.”.

De modo a reforçar a interiorização das palavras “desconhecidas” e respetivos significados por parte das crianças, combinamos (a autora, a assistente social e a professora da turma) aproveitar os momentos mais informais passados ao lado delas (intervalos e no refeitório, por exemplo) ao longo da semana, para estabelecer diálogos propícios à (ou que solicitassem a) utilização desses vocábulos.

### Compreensão

Na semana seguinte, propusemos algumas tarefas de compreensão do texto. Nessa sessão contamos com a presença de todas as crianças do grupo.

Depois de todos terem lido novamente o texto, formaram-se dois grupos, aos quais foram atribuídos nomes “O Mocho da Noite” e “Sapinho Amarelo”. Antes de apresentarmos as perguntas de interpretação às crianças, estabelecemos algumas regras que deviam ser respeitadas no decorrer da atividade: (1) o trabalho tinha que ser realizado em grupo, com o envolvimento de todos; (2) as respostas seriam classificadas pelas dinamizadoras (às respostas completas e com boa articulação seriam atribuídos 2 pontos; às respostas incompletas e/ou com palavras mal articuladas seria atribuído 1 ponto); (3) cada grupo deveria eleger um porta-voz. Procuramos, ainda, reforçar a ideia de que o mais importante era a qualidade da resposta e não a rapidez com que a mesma era dada.

No quadro seguinte, apresentamos as questões de interpretação, as respostas dadas pelos dois grupos e respetiva pontuação.

**Quadro 22 - Perguntas e respostas sobre o texto “O Rapaz Que Tinha Medo”**

<b>Perguntas e respostas de interpretação do texto “O Rapaz Que Tinha Medo”</b>				
Questões de interpretação	Respostas do “Mocho da noite”	Pontos	Resposta do “Sapinho Amarelo”	Pontos
Por que razão o Rapaz Que Tinha Medo não queria usar as suas calças preferidas?	<i>O Rapaz Que Tinha Medo não usava as suas calças favoritas, porque tinha medo de ser gozado, tinha vergonha que as outras pessoas rissem dele.</i>	2	<i>O Rapaz Que Tinha Medo não conseguia usar as suas calças preferidas, porque tinha medo de que as pessoas iam pensar e que gozassem com ele.</i>	2
Qual era o maior desejo do Rapaz Que Tinha Medo?	<i>O desejo do Rapaz Que Tinha Medo era ser mais corajoso.</i>	1	<i>O maior desejo do Rapaz Que Tinha Medo era deixar de ser tão medroso e conseguir andar na rua sem medo e receio de todos.</i>	2
O Rapaz Que Tinha Medo pediu ajuda. A quem?	<i>O Rapaz Que Tinha Medo pediu ajuda à Árvore Mágica.</i>	1	<i>O Rapaz Que Tinha Medo pediu ajuda à Árvore Mágica, a árvore que ajudava rapazes com medo.</i>	2
O rapaz marcou uma consulta! Onde ficava o local dessa consulta?	<i>O local da consulta ficava na Floresta Selvagem e Feroz.</i>	2	<i>O local onde o rapaz marcou a consulta ficava na Floresta Selvagem.</i>	1
Tens alguma Árvore Mágica que te ajude a ultrapassar os teus medos? Quem é?	<i>Sim, pedimos ajuda à mãe ou à professora Susana.</i>	1	<i>Peço ajuda à minha mãe; Peço ajuda à mãe; Se for em coisas da escola peço ajuda à professora Susana, às vezes em casa não consigo chegar a alguma coisa e peço ajuda à minha mãe; Peço ajuda ou ao meu pai ou à minha mãe; Peço ajuda ao meu Pai; Peço ajuda à minha madrinha.</i>	2
A Árvore Mágica descreveu onde vive. Como é esse lugar?	<i>Esse lugar era sombrio e com criaturas assustadoras, mas a Árvore Mágica disse ao menino para nunca ter medo porque eles não faziam mal.</i>	2	<i>O local era escuro e tinha animais e pessoas ferozes.</i>	1
Quando entrou na Floresta Selvagem e Feroz, qual foi o primeiro medo que o rapaz conseguiu enfrentar?	<i>O primeiro medo que o rapaz conseguiu passar foi o dragão.</i>	2	<i>Foi o dragão.</i>	1
Foi a Árvore Mágica que transformou o rapaz? Que te parece?	<i>O rapaz acreditou nele e com a ajuda da Árvore Mágica conseguiu ser menos medricas.</i>	2	<i>A Árvore Mágica ajudou o rapaz porque disse para ele ter calma e não ter medo e ele conseguiu ultrapassar os medos.</i>	2
Pontuação total		13	Pontuação total	13

De um modo em geral, os dois grupos conseguiram responder positivamente ao desafio que lhes foi colocado, dando sinais de terem compreendido o sentido do texto. Observou-se também que, embora o grupo “Mocho da Noite” demonstrasse um maior

cuidado na elaboração das suas respostas – dando-as de forma mais completa –, o grupo “Sapinho Amarelo” revelou uma maior cooperação entre os seus elementos – por exemplo, na resposta à questão “*Tens alguma Árvore Mágica que te ajude a ultrapassar os teus medos? Quem é?*” vê-se a preocupação do grupo no sentido de dar voz a todos os elementos, o que faz todo sentido, já que se trata de uma pergunta que remete para a experiência individual.

Em seguida, desafiamos as crianças (individualmente) a escreverem uma carta à “árvore mágica”. Esta tarefa tinha como finalidade gerar uma oportunidade para as crianças partilharem os seus medos e treinarem a elaboração das emoções. As cartas tinham a seguinte introdução: “*Querida Árvore Mágica, queria saber se me podes ajudar a vencer os meus medos*”. Apresentamos, em seguida, alguns “medos” partilhados pelas crianças na carta que redigiram à Árvore Mágica: “*Eu tenho medo de perder a minha mãe*”; “*Eu tenho medo da trovoada*”; “*Eu tenho medo de perder a minha mãe, o meu pai ou o meu mano*”; “*Eu tenho medo que o meu tio nunca mais saia da prisão*”; “*Eu tenho medo que a minha mãe me abandone*”; “*Eu tenho medo de ser roubada*”; “*Eu tenho medo de ser morta por bonecos diabólicos*”; “*Tenho medo sempre que ouço muito barulho em minha casa*”; “*Tenho medo que o meu pai vá preso outra vez*”; “*Tenho medo de não ter o que comer em casa e ter que ir buscar comida à carrinha*”. “*Tenho medo do escuro*”.

No final da sessão dedicamos algum tempo à construção de adereços alusivos ao conto (ANEXO 4). Crianças e educadores, recorrendo a vários tipos de material – cartão, cartolina, guaches, papel crepe, papel celofane, etc. – construíram a cara do dragão, o esqueleto (que no final penduramos na sala), morcegos, o Rapaz Que Tinha Medo, a Árvore Mágica e bruxa. Como não foi possível finalizar a tarefa na sessão, algumas crianças levaram material para terminarem o seu adereço em casa com a ajuda dos pais.

A sessão desenvolvida na semana seguinte foi dedicada ao reconto oral, atividade que, além de contribuir para o desenvolvimento de competências linguísticas, designadamente no domínio da oralidade, e do pensamento das crianças, permite-nos avaliar até que ponto elas se apropriaram da história.

Apresentamos em seguida a transcrição de um dos recontos orais (P.A.) onde pudemos identificar um número maior de fragilidades:

*Era uma vez um rapaz que era muito medroso na padaria disse:*

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

- Quem me passar à frente da fila não me atrevo a potestar e ... ele tinha medo que gozasse com ele das calças porque eram as peferidas e ele disse:

- Queria ser um bocadinho mais corajoso e foi procurar às páginas amarelas ...secção rapazes que tinham medo, e tava lá a Árvore Mágica... e telefonou para a Árvore Mágica.

Na manhã seguinte foi à Feloresta Selvagem e Feroz que no caminho encontrou um dragão feroz e o dragão disse:

- O que tás aqui a fazer?

Disse o Rapaz Que Tinha Medo: - Vou à Árvore Mágica.

Disse o dragão: - Tá bem podes passar... vai sempre em frente... em frente e vira à esquerda e está um esqueleto futuante... e ... encontrou uma aranha que tinha patas peludas que prendeu-lhe nos fios

... aranha disse: - O que tás aqui a fazer?

O rapaz disse: - Vou ter com a Árvore Mágica.

Aranha disse: - Vai dizer à Árvore Mágica ... diz à Árvore Mágica que eu tenho o cachecol quase pronto pra ela.

... E sentiu uma mão gelada no pescoço ... e ... viu uma bruxa que tinha aranhas, baratas e era muito horrível e depois a bruxa disse: - O que tás a fazer no meu quintal?

...Disse o Rapaz Que Tinha Medo:- Vou ter com a Árvore Mágica.

E a aranha disse: - Tá bem,, podes ir e leva esta abóbora ... abóbora ... pra ela fazer uma rica sopa.

Vais sempre em frente e tens a Árvore Mágica ....

E ali estava a Árvore Mágica.

E disse o Rapaz Que Tinha Medo: - Sou eu Árvore Mágica, o que tefonou para ti.

E a árvore disse: - Encontrei o dragão?

- Sim encontrei- Disse o rapaz

- Encontrei a aranha?

- Sim, encontrei ... Ah! E também disse que tinha o cachecol quase pronto.

E a bruxa? Assustou-te...assustou-te

- Ah! Nem pensar... ah! Ela disse também esta abobra pra ti ... pra tu fazer uma rica sopa.

Depois de muito tempo o rapaz .... A Árvore disse: - Consulta já acabou... agora tu és um menino corajoso.

O menino passou novamente pela floresta todo contente e disse: - Agora sou um bocadinho mais corajoso e derigiu-se para casa e agora já não tem mais medo...

Neste reconto observamos que, apesar de a criança ter compreendido o tema principal da história (expresso logo na primeira frase: “Era uma vez um rapaz que era muito medroso”), não se apropriou de ideias chaves, ou seja, de proposições que poderíamos considerar de macroestruturas do texto, como por exemplo, as frases que, no texto original, nos indicam o “medos” da personagem, bem como a frase que indica a forma que esta encontrou para os superar. A criança reteve algumas palavras ou expressões, mas não foi capaz de as articular de maneira a fazerem sentido, nem tão pouco deu conta das contradições e incoerências existentes logo no seu discurso inicial – por exemplo, “na padaria disse: - Quem me passar à frente da fila não me atrevo a potestar e ... ele tinha medo que gozasse com ele das calças porque eram as peferidas” (a personagem não disse nada na padaria, apenas pensou, até porque ela tinha medo de o dizer; a personagem tinha medo que gozassem com ele por vestir umas calças com flores e não por se tratar das suas calças preferidas). Logo na parte inicial do reconto podemos ver que a criança tem muita ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

dificuldade em distinguir: (1) ideias essenciais de informações secundárias; e (2) causas de consequências. Vê-se também que a criança mobiliza microestruturas do texto original, mas não consegue ligá-las com coerência, desde logo, devido a um fraco domínio da sintaxe, expresso pela incapacidade de usar (1) pronomes pessoais noutras formas que não na de sujeito, (2) o pronome relativo “que” e (3) conjunções – por exemplo, “*Na manhã seguinte foi à Floresta Selvagem e Feroz que no caminho encontrou um dragão feroz e o dragão disse:*”, “*...encontrou uma aranha que tinha patas peludas que prendeu-lhe nos fios*” –, ao ponto de não se perceber, por exemplo, o quê que prendeu o rapaz nos fios, se a aranha ou as patas peludas da aranha.

Também ao nível do pronunciamento de palavras identificamos significativas fragilidades, que denotam pequenos défices ao nível da consciência fonológica (trata-se, aliás, de uma criança que frequenta sessões de terapia da fala), de modo em particular, em palavras que contêm sílabas do tipo “per” e “pre”, bem como em palavras em que o “l” surge a seguir a uma consoante, por exemplo “f(l)oresta” e “f(l)utuante”. Podemos identificar ainda um outro erro de pronunciamento, embora este seja transversal à maioria das crianças do grupo, que consiste na reprodução oral (e também escrita) do verbo “estar”, conjugado nas diferentes pessoas e tempos, como se não existisse a primeira sílaba (“es”).

Nestas quatro sessões, o nível de atenção e empenho das crianças foi positivo. Em nenhuma altura expressaram descontentamento, nem mesmo na sessão em que tiveram que recorrer à escrita (para redigirem as respostas às questões de interpretação), talvez por essa atividade ter sido realizada em grupo.

### 3. “O Fato Novo do Rei”

O Conto “O Fato Novo do Rei” (adaptado por Xosé Ballesteros a partir do texto H.C. Andersen) foi o texto escolhido para as sessões realizadas nos dias 25 de novembro e 2 de dezembro. Na primeira sessão participaram todas as crianças do grupo, a assistente social e a autora. A professora teve também oportunidade de assistir a uma parte da sessão.

De modo a potenciar a dicção e a reforçar a consciência fonológica nas crianças, optámos por iniciar a primeira sessão com exercícios de “aquecimento vocal”. As crianças foram convidadas a formar um círculo e a reproduzirem diferentes fonemas – *tr; pr; tra; zch; chz; f; v; j*; entre outros. Em seguida, procedemos à leitura e memorização de dois

trava-línguas: “Gato escondido com rabo de fora, está mais escondido que rabo escondido com gato de fora” e “O Tempo perguntou ao tempo quanto tempo o tempo tem, o Tempo respondeu ao tempo que o tempo tem tanto tempo, quanto tempo o tempo tem”. Apesar de algumas crianças terem sentido dificuldade ao nível da memorização e reprodução oral dos trava-línguas, nenhuma desistiu ou se recusou a participar. Foi, na verdade, um momento bastante harmonioso e entusiasmante para as crianças.

### Leitura do texto

*Há muitos anos vivia um rei que passava o tempo todo a estrear trajes e fatos, e assim gastava fortunas do país a comprar os mais caros tecidos. O rei não queria saber dos assuntos do governo e a única coisa que fazia era passear de coche pelo parque, ir ao teatro, passar em revista as tropas...sempre para exhibir os seus trajes novos! Mudava de casaca a qualquer hora e, quando alguém perguntava por ele, recebia sempre a mesma resposta:*

*- O nosso imperador está no provador!*

*A capital do reino era um lugar alegre, visitado por muitos forasteiros. Um dia chegaram à cidade dois malandros, fazendo-se passar por alfaiates da moda. Diziam que sabiam tecer o tecido mais delicado do mundo e que podiam fazer com ele um fato que tinha uma propriedade mágica: ser invisível para todos aqueles que fossem tolos, incompetentes ou ladrões!*

*Será um traje admirável! - pensou o rei*

*Se o vestisse, descobriria os indignos de ocuparem os seus cargos, os que tentam passar por espertos, e até algum que ande a roubar as arcas do reino*

*Então disse o monarca:*

*- Quero que me façam, imediatamente, um traje com esse tecido maravilhoso.*

*O rei mandou pagar muito dinheiro aos alfaiates para eles comprarem a seda e o ouro necessários. Também ordenou que lhes emprestassem uma fábrica para instalarem os teares e começassem a trabalhar.*

*Os malandros fingiam que mediam, que cortavam, que cosiam até altas horas da noite e depois guardavam nos bolsos todo o ouro e toda a seda!*

*Um dia, o rei, impaciente por vestir o traje, mandou inspeccionar o trabalho dos alfaiates. Quando o primeiro- ministro chegou ao pé dos teares, abriu os olhos o mais que pôde, mas não foi capaz de ver nada porque não havia nada para ver.*

*Os alfaiates fingiam que meditavam, que cortavam, e que cosiam, e perguntaram-lhe:*

*- Não acha maravilhosas, senhor ministro, estas cores, estas formas, estas texturas?*

*O ministro não queria passar por incompetente, tolo ou ladrão, e respondeu com voz trémula:*

*- Parecem-me preciosas! Irei imediatamente junto do rei para lhe dar conta de tanta formosura.*

*Os alfaiates aproveitaram a ocasião pediram mais dinheiro para comprarem mais ouro e mais seda.*

*O rei ficou muito contente ao escutar o seu chanceler...*

*Vários dias depois, o monarca mandou um conselheiro ver se a tela estava tecida. Quando chegou aos teares, o conselheiro abriu os olhos o mais que pôde, mas não viu nada porque não havia nada para ver.*

*Os alfaiates fingiam que meditavam, que cortavam, e que cosiam, e perguntaram-lhe:*

*- Não acha maravilhosas, senhor ministro, estas cores, estas formas, estas texturas?*

*O conselheiro não queria passar por incompetente, tolo ou ladrão, e respondeu de imediato:*

*-Estou emocionado! Irei imediatamente junto do rei para lhe dar conta de tanta formosura.*

*Na cidade não se falava de outra coisa.*

*E todos esperavam o dia em que o rei estreasse o fato para ver quem era incompetente, tolo ou ladrão.*

*Por fim, os malandros avisaram o monarca que o traje estava quase rematado.*

O rei mandou preparar um desfile por toda cidade.  
Quando entrou na sala onde os alfaiates fingiam que mediam, que cortavam, e que cosiam, ouviu os seus criados:  
- Que maravilha! Que formosura! Nunca se viu coisa igual!  
Quando estava diante dos teares abriu os olhos quanto pode, mas o rei não foi capaz de ver nada porque não havia nada para ver.  
E os alfaiates disseram:  
- Não lhe parecem maravilhosas, Majestade, estas cores, estas formas, estas texturas?  
O rei que não queria passar por incompetente, tolo ou ladrão, respondeu – lhes orgulhoso:  
- Magnífico! Excelente! Sereis recompensados com o Título de Tecelões da Corte Real. Vesti-me e vinde desfilar pela cidade.  
Os alfaiates fingiram que davam os últimos pespontos nas vestimentas e exclamaram:  
- O traje novo do rei à vossa disposição, Majestade! Já pode tirar a roupa que traz. Este maravilhoso tecido não pode ter nada por baixo. Perderia as suas propriedades mágicas!  
O rei fez-se rogado, mas finalmente aceitou que os criados o deixassem nu.  
Quando o rei estava totalmente despido, os criados fingiram que lhe colocavam peça a peça do seu novo traje. E todos diziam:  
- Que bem que lhe assenta! Que elegância! Que maravilha!  
E depois de se olhar ao espelho, o rei deu ordem para começar o desfile.  
- Abriam-se as portas da fábrica e os pajens inclinaram-se até ao chão para fingirem que segurava a longa cauda do manto invisível.  
A comitiva começou a passear pelas ruas da cidade entre grande alvoroço. O povo assomava às janelas e enchia os passeios.  
Mas como ninguém queria passar por incompetente, tolo ou ladrão, todos gritavam:  
- Que maravilha! Que maravilha! Que traje tão elegante!  
A verdade é que ninguém distinguia fato nenhum porque o rei desfilava completamente nu, só com a coroa na cabeça.  
De repente um menino gritou para o seu pai:  
- Papá, o rei vai nu!  
- Cala-te que vão pensar que somos incompetentes, tolos ou ladrões – disse-lhe o pai.  
Mas o menino continuou a gritar:  
- O rei vai nu! O rei vai em pelota!  
O povo, então, começou a murmurar:  
- É verdade! Fala a voz da inocência!  
E, pouco a pouco, acabaram todos a gritar:  
- O rei vai nu! O rei vai em pelota!  
Com os gritos do povo, o rei ficou corado de raiva e vergonha. Esticou-se ainda mais e os pajens atrás dele, sérios, como sempre, continuavam a segurar um manto que não existia.

Adaptação de Xosé Ballesteros a partir do texto H.C. Andersen

As crianças só tiveram acesso ao texto no dia da sessão e, portanto, não tiveram oportunidade de fazer uma leitura prévia. Comecei por fazer uma primeira leitura, auxiliada por um livro “gigante” de imagens que serviam para ilustrar a história. No momento em que lia pela primeira vez, deparei-me com uma situação “nova”: as crianças interrompiam-me com frequência para que lhes explicasse o significado de uma determinada palavra ou frase. Até a este dia, as crianças raramente questionavam por iniciativa própria sobre significados e ideias presentes nas histórias que ouviam. A esse respeito, diz a docente da turma, “*fiquei mesmo surpreendida com o interesse demonstrado pelos miúdos enquanto ouviam a*

*história. Quando leem ou ouvem a ler na sala de aula nunca questionam nada... quando muito interrompem para fazer algum comentário despropositado face a alguma palavra escutada”.*

Depois de ouvirem uma primeira leitura, cada criança leu uma parte do texto (em média, cada menino leu 185 palavras).

Mais uma vez, assistimos a uma leitura bastante fragmentada, pouco ritmada e com pouca entoação. Somente três crianças se mostraram capazes de respeitar os sinais de pontuação e de marcar uma diferença sempre que “passavam” de uma personagem a outra”.

A escuta (posterior) da leitura realizada pelas crianças permitiu-nos constatar que, em média, cada uma errou 8.2% do total de palavras lidas, valor significativamente superior ao registado na leitura do texto anterior. Acreditamos que para este aumento contribuíram os seguintes factores: (1) o facto de as crianças nunca terem lido este texto e (2) o facto do presente texto conter um maior número de palavras de baixa frequência e estranhas do ponto de vista da criança, bem como um maior número de palavras irregulares. São precisamente estes factores que explicam o aumento do número médio de palavras soletradas e de erros fonológicos, valores que somados representam quase a totalidade dos erros de leitura cometidos.



**Quadro 23 - Relação de erros cometidos por cada criança durante a leitura do texto “O Fato Novo do Rei”**

Relação de erros – “O Fato Novo do Rei”								
Criança	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais			Nº. erros derivados do contexto	Nº. palavras soletradas	Total de erros	Nº. erros/nº palavras lidas %
		Nº. erros fonológicos	Nº. erros lexicais	Subtotal				
L.O.	149	4	0	4	0	7	11	7.4%
R.G.	194	5	3	8	0	18	26	13.4%
T.D.	216	3	1	4	1	6	11	5.1%
T.F.	164	1	1	2	0	7	9	5.5%
P.A.	164	1	0	1	0	11	12	7.3%
L.H.	194	3	1	4	0	4	8	4.1%
L.L.	206	0	2	2	0	8	10	4.9%
M.B.	164	4	1	5	0	10	15	9.1%
I.S.	216	5	0	5	0	17	22	10.2%
F.C.	164	3	1	4	1	14	19	11.6%
V.C.	149	2	0	2	0	12	14	9.4%
R.S.	206	2	2	4	1	13	18	8.7%
M.S.	216	6	1	7	1	15	23	10.6%
Total	2402	39	13	52	4	142	198	8.2%
Média	185	3	1	4	0.3	10.9	15.2	

A análise das palavras soletradas permitiu-nos verificar uma vez mais o efeito da extensão, embora o peso relativo dos polissílabos seja ligeiramente inferior ao observado anteriormente – na leitura do presente texto as crianças soletraram também muitas palavras de menor dimensão, mas que, eram completamente estranhas para elas (por exemplo, teares; tecida; texturas; alfaiates; ministro; exhibir; tecer; Pajens; alvoroço; pelota; tecelões; pespontos; assenta; trémula; chanceler; monarca; tela; traje; provador; forasteiros; indignos; entre outras); esta observação contribuiu para reforçar em nós a ideia de que até mesmo diante palavras pouco extensas e regulares as crianças ainda sentem muita dificuldade em proceder à conversão grafema-fonema.

Relativamente às alterações (produzidas na leitura de palavras) que conduziram as crianças a erros fonológicos, verificamos uma maior incidência de omissões e substituições, seguidas de erros de acentuação e/ou tonicidade. Já as inserções e, principalmente, as inversões foram menos frequentes. A grande maioria dos erros de acentuação/tonicidade

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

ocorreram na leitura de palavras onde o grafema “o” deve ser representado foneticamente por /u/, por exemplo, “cortavam”, “monarca”, “forasteiros”, “fortuna”, “comitiva” (palavras que algumas crianças leram da seguinte forma: *c/ó/rtavam; m/ó/narca; f/ó/rasteiros; f/ó/rtuna; c/ó/mitiva*) – de notar, contudo, que todas estas palavras, com exceção de “cortavam”, não faziam parte do universo lexical das crianças. Por sua vez, a maioria dos erros de omissão, quase a totalidade dos erros de inserção e todos os erros de inversão revelaram, mais uma vez, dificuldade em converter sílabas CCV e/ou CVC que contém o fonema /r/, por exemplo, *t/r/émula, t/r/ajes, p/r/ovador, ap/r/oximou-se, mu/r/murar, c/o/roa, Imp/e/rador* (omissão ora da vogal, ora da consoante /r/); *est/e/rear, lad/e/rões, t/e/raje* (inserção de vogal antes do fonema /r/); *p/re/guntaram-lhe, p/er/parado, p/or/priedades* (inversão de modo a transformar a sílaba CCV em CVC). Já os erros de substituição foram bastante diversificados – algumas crianças leram “testuras”, em vez de “texturas”, outras leram “ladrãos” em vez de “ladrões”, algumas leram “alfalates” em vez de “alfaiates” e algumas substituíam a sílaba “pre” por “pra” (lendo, por exemplo, “praciosas”, no lugar de “preciosas”).

Com base nestas observações consideramos importante continuar a apostar em exercícios especificamente voltados para o aperfeiçoamento de leitura e expressão oral de palavras com sílabas do tipo CCV e CVC que contém o fonema “r” na segunda e terceira posição (de um modo em particular, sílabas iniciadas por /p/). Na semana que seguiu à sessão de leitura, todas as crianças tiveram oportunidade de treinar (todos os dias, durante 20 minutos, em contexto de sala de aula) a leitura e escrita deste tipo de palavras – primeiramente cada criança elaborou a sua lista de palavras (tendo em conta os dois tipos de sílabas, CCV e CVC); em seguida, em pequenos grupos, confrontaram a sua lista com a dos colegas, procedendo às devidas correções; e, numa fase posterior, realizaram individualmente alguns exercícios de aplicação, que consistiam essencialmente em completar palavras com os grafemas em falta (por exemplo, P\_ feito; p\_\_ sente).

### Caça aos significados

Prosseguindo na descrição da sessão, após a leitura do texto, propusemos uma atividade de “Caça aos significados”. Cada criança começou por escrever em cartões as palavras que desconheciam. Os cartões foram recolhidos e colocados dentro de uma caixa. Em seguida, cada criança tirou aleatoriamente três cartões. À medida que cada menino lia a palavra escrita no cartão que havia retirado (palavra cujo significado era desconhecido pelo

colega que a escreveu), tinha que partilhar com o grupo o significado que ele mesmo atribuía a essa palavra, bem como construir uma frase que a incluísse. Quando a criança não era capaz de expressar o significado da palavra, podia entregar o cartão a um colega para que ele o tentasse fazer. Apresentamos, em seguida, alguns exemplos de palavras escritas nos cartões, bem como algumas frases que as crianças elaboraram com intuito de fazer compreender o significado.

Exemplos de palavras ou expressões desconhecidas: *estrear, trajes, fortuna, coche, exhibir, casaca, imperador, alfaiates, propriedade, provador, invisível, incompetentes, admirável, vestisse, indignos, arcas, instalarem, mediam, seda, impaciente, trémula, formusura, ocasião, chanceler, tela, emocionado, estreasse, monarca, rogado, comitiva, pelota, tecido, fortuna, passar em revista, reino, imperador, alfaiates, propriedade, provador, invisível, incompetentes, admirável, forasteiros, “à vossa disposição”, instalarem, trémula, rematado, pespontos, séquito, rogado.*

Exemplos de frases elaboradas pelas crianças com vista à compreensão do significado de palavras desconhecidas: “As calças do Tomás são feitas de um **tecido** quentinho”; “O Benfica perdeu contra o Académico, os adeptos do Benfica afirmaram que os árbitros foram **incompetentes** na arbitragem do jogo”; “O **incompetente** do meu irmão deixou queimar o jantar”; “O Lisandro fez um reconto **admirável**”; “O Ricardo e o Miguel foram na **comitiva** do Futebol Club do Porto apoiar os futebolistas”; “Os nossos pais ficaram **emocionados** quando nos viram actuar na peça Yellow submarine”; “Quando nasci, o meu pai olhou para mim e ficou **emocionado**”; “Fico **impaciente** quando tenho que esperar pelo autocarro”; “O L.L. fez cara de **rogado** quando a Bia lhe pediu um favor”; “A professora **passou em revista** todos os cadernos diários”; “A minha mãe ganhou uma fortuna na raspadinha”; “A Rita ouviu a voz **trémula** da mãe ao dar uma má notícia ao seu pai”.

Na parte final da sessão propusemos uma nova leitura, mas desta vez em jeito de dramatização, tendo sido atribuída uma personagem a cada criança. Sobre esta última atividade, parece-nos importante sublinhar a forma expressiva e adequada com que cada criança leu.

No fim da sessão, pedimos às que crianças que formassem grupos constituídos por três elementos, com o objetivo de prepararem ao longo da semana o reconto da história, apoiado por um livro de imagens (ANEXO 4).

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Para este texto, não preparamos atividades de interpretação, visto que a professora, depois de ter observado o entusiasmo das crianças durante a leitura, optou por trabalhar essa dimensão durante o tempo letivo.

### Reconto oral

Na sessão reservada ao reconto oral da história “O Fato Novo do Rei” (realizada no dia 2 de dezembro), começamos por criar na sala, com a ajuda das crianças, um pequeno palco e uma plateia. Alguns meninos, preocupados com o facto de não terem tido oportunidade de preparar o reconto (nem na escola, com os pares, nem em casa), pediram alguns minutos para ensaiarem. As cinco crianças que se encontravam nesta situação ficaram a ensaiar na sala ao lado, durante meia hora, com a assistente social que acompanha a turma. Os restantes alunos ficaram comigo a organizar e a decorar a sala e, posteriormente, a fazer também um breve ensaio, centrado essencialmente na expressividade.

Uma primeira observação que nos parece pertinente fazer a propósito do reconto oral foi a propensão manifestada por parte de algumas crianças no sentido de utilizarem palavras e expressões presentes no texto, ainda que, em alguns casos, tais palavras e expressões fossem verbalizadas de forma incorreta – por exemplo, “isprimentar”, em vez de *experimentar*, “exterior”, em vez de *estrear*, “tecelãos”; no lugar de *tecelões*, “íguenorantes” ou “inorante”, no lugar de *ignorante*. Ora, esta observação contribui para reforçar em nós a convicção de que a leitura frequente e regular ajuda a melhorar o discurso oral (e escrito) das crianças, na medida em que nelas desperta a vontade de mobilizar expressões e modos de expressar até então desconhecidos ou pouco familiares.

Prosseguindo na análise dos recontos orais das crianças, uma dificuldade claramente identificada remete para a organização das ideias numa frase. Nalguns casos, os acontecimentos surgem abruptamente sem ligação com o que está para trás, as frases não expressam com clareza a situação, nem os acontecimentos relevantes para que seja possível entender o que aconteceu, nomeadamente para estabelecer relações de causa-efeito: “*Hummm.... Pausa.... O Rei ouviu isso e achou que tinha que ter uma roupa nova! Era uma roupa mágica....mandou chamar os costureiros para o palácio... eles pediram ouro, jóias, dinheiro em troca de fazerem a roupa.*”.

Algumas crianças tendem também a descrever várias situações a um “só tempo”, praticamente numa única frase, sem fazerem as pausas necessárias e sem utilizarem

conectores (conjunções, locuções, etc) essenciais para assegurar coerência entre as orações. A esta dificuldade soma-se a tendência para usar abusivamente dos pronomes pessoais – “Um dia resolveu ir ver *ele* o fato, *quando* chegou à sala dos teares, *ele* não conseguiu ver nada, ficou com muita vergonha *mas não disse*, porque senão as pessoas iam pensar *que ele era* ignorante, tolo e burro, *então ele* disse. Casos há também de meninos que, embora usem um ou outro conector, nem sempre recorrem ao mais apropriado – por exemplo, “Houve um dia *que* chegaram uns senhores à cidade *e diziam* que faziam os melhores fatos, eram mágicos”, nesta frase, as duas orações não deveriam estar ligadas pela conjunção coordenativa copulativa “e”, mas, antes, pelo pronome relativo “que”. Neste último exemplo, observa-se também a não concordância entre forma verbal e tempo de ação – um exemplo de uma frase em conformidade com as regras sintáticas seria, por exemplo, “Certo dia, chegaram à cidade uns senhores, *que diziam* fazer os melhores fatos...”. Também na frase “eles disseram *que quem não conseguia* ver o tecido não era *inteligente*” podemos identificar o mesmo erro (as formas verbais corretas seriam: “quem não conseguisse... seria...”). Frequentes são também os erros de não concordância entre sujeito e o verbo, conforme se pode observar nos seguintes exemplos: “um fato novo *e conseguia* ver quem *era* as pessoas inteligentes das outras”; “*Ele* ouviu dizer *que tava* dois senhores no reino *que faziam*”; “Houve um dia *que chegou* dois costureiros”.

Apesar de tudo, estes recontos apresentam uma qualidade superior à dos anteriores, muito provavelmente pelo facto de terem sido preparados em grupo ao longo da semana, também com o auxílio da professora.

De um modo em geral as crianças revelaram interesse, motivação e empenho nas duas sessões, embora, por vezes, manifestassem alguma impaciência e agitação quando interrompíamos a leitura para procedermos a correções e/ou explicitarmos significados de palavras ou expressões.

#### 4. “A Menina dos Fósforos”

O texto escolhido para a dinamização das sessões dos dias 13, 20 e 27 de janeiro e 3 de fevereiro foi “A Menina Dos Fósforos”, de H. C. Andersen. Todas as sessões foram dinamizadas pelos três elementos da equipa educativa (autora, professora e assistente

social). Na primeira sessão, estiveram presentes duas mães. Nas três sessões seguintes contamos com a participação de mais uma mãe.

Dado o elevado nível de dificuldade colocado pelo texto, quer em termos de decodificação, quer em termos de compreensão, as duas primeiras sessões foram essencialmente dedicadas à leitura e à (des)construção de significados. Participaram na 1ª sessão 11 crianças do grupo, os 3 alunos da turma não beneficiários da QpI e duas mães (beneficiárias da associação).

Antes de lermos o texto, procuramos perceber junto dos presentes, se alguém conhecia a história. Duas crianças (não beneficiárias) disseram já a terem ouvido, mas que não se lembravam bem. Perguntamos, então, ao grupo, o quê que o título lhes sugeria. As crianças deram respostas muito semelhantes: “o texto fala de uma menina que gosta muito de fósforos”; “(...) uma menina que tem muitos fósforos”; “(...) uma menina que vende fósforos”. Pegando na última resposta, questionamos: “E, se, de facto, se tratar de uma menina que vende fósforos... acham que esta menina vive numa família com muito ou pouco dinheiro?”. As crianças não hesitaram em responder: “se vende fósforos é porque precisa de ganhar dinheiro, por isso a sua família deve ser pobre”. Só depois de levantarmos mais algumas questões (e das crianças elaborarem algumas hipóteses) é que passamos à leitura do texto.

### Leitura do texto

**Narrador I-** *Fazia um frio terrível. Nevava, e a noite aproximava-se rapidamente. Era o último dia de Dezembro, véspera de Ano Novo. Apesar do frio intenso e da escuridão, andava pelas ruas uma menina descalça e com a cabeça descoberta.*

*Ao sair de casa ainda trazia umas chinelas, mas que não lhe serviam de muito. Eram enormes, tão grandes que decerto pertenciam à mãe e a pobre menina tinha-as perdido ao atravessar a rua correndo, para fugir das duas carruagens que rolavam velozmente. Estava agora descalça e tinha os pés roxos de frio. Dentro de um velho avental tinha muitos fósforos e segurava um punhado deles. Ninguém lhe comprara fósforos durante o dia e nem sequer lhe tinham dado uma esmola. Morta de frio e de fome, arrastava-se pelas ruas. A pobre criança era a imagem da miséria. Caíam-lhe flocos de neve sobre os cabelos louros muito compridos.*

**Narrador II-** *As janelas das casas estavam todas iluminadas. Pelas ruas, espalhava-se o cheiro reconfortante de gansos assados, pois era véspera de Ano Novo.*

*A menina acorrou-se no ângulo formado pelos muros de duas casas. Encolhera as pernas e sentara-se em cima delas, mas continuava a ter frio. Não ousava voltar para casa porque não vendera nem um fósforo e não tinha sequer uma moeda para entregar ao pai. Temia que este lhe desse uma sova. Além disso, em casa fazia quase tanto frio como na rua, porque tinham apenas o telhado para os cobrir. Apesar de terem tapado com palha e trapos todas as frestas, o vento gelado penetrava incessantemente.*

**Narrador III-** *Tinha as mãos quase geladas pelo frio. Ah! Talvez a chama de um fósforo a pudesse aquecer um pouco. Oh! Um fósforo, apenas um! Esfregou o fósforo na parede e protegeu com uma*

*das mãos a chamazinha viva. Que brilho magnífico! Pareceu-lhe que a chama era uma braseira de cobre acesa, irradiando um calor reconfortante. A rapariguinha estendeu os pés para os aquecer mas, subitamente, o fósforo apagou-se, a maravilhosa braseira desapareceu e a criança ficou apenas com um fósforo meio consumido entre os dedos.*

**Narrador IV-** *Pegou noutro e acedeu-o. O brilho era tal que tornava o muro de um dos prédios tão transparente como vidro. A criança viu então uma sumptuosa sala de jantar, no centro da qual estava posta uma mesa coberta com uma toalha tão branca como a neve. Sobre ela havia copos de cristal, pratos e finíssimas porcelanas, refletindo milhares de luzes. Numa travessa estava um ganso recheado com ameixas secas e maçãs fumegantes. Um cheiro delicioso espalhava-se pelo ar. De súbito, o ganso, apesar do garfo e da faca que tinha espetado no dorso saltou do prato e dirigiu-se, bamboleando-se, para junto dela.*

*De repente, o fósforo apagou-se e a menina via, agora, o espesso muro do prédio.*

**Narrador V-** *Riscou outro fósforo e viu-se sentada junto de uma árvore de Natal magnífica, ainda maior e mais bela da que vira no Natal anterior, através da porta de vidro da casa de um rico comerciante. Uma infinidade de bolas coloridas reflectiam os milhares de velas que ardiam por entre a ramagem. Dos ramos mais baixos pendiam, em fios de prata, L.O.njas e frutas cristalizadas. A menina estendeu os braços para tanta maravilha, mas o fósforo apagou-se e todas as velas da árvore subiram para o céu, transformando-se em estrelas.*

*Uma delas caiu, deixando um longo rasto luminoso. «Morreu alguém», pensou a criança.*

*A avó, a única pessoa que lhe dera afeto e que já tinha morrido, dissera-lhe um dia:*

*Avó: -Sempre que cai uma estrela, uma alma entra no Paraíso.*

**Narrador VI-** *A bondosa senhora pegou na criança entre os braços e ambas se elevaram no espaço, envolvidas por uma luz extraordinária. Subiram alto, muito alto, até onde deixa de existir o frio, a fome e o medo.*

*E, quando chegou a madrugada, encontraram a criança estendida no chão, com as faces rosadas e um sorriso nos lábios. Estava morta. Tinha morrido de frio, na última noite daquele ano. O Sol do dia do Ano Novo ergue-se sobre o corpo frágil e abandonado na neve. O avental da criança continha ainda alguns fósforos, mas perto do corpo encontrava-se um pacote de caixas vazias. No entanto, ninguém podia supor as esplêndidas coisas que a menina tinha visto, nem sequer a emoção que sentia ao ser levada pela bondosa avozinha, no dia em que o novo ano principiava.*

A primeira leitura do conto foi feita pelos educadores. No final da leitura, procuramos ter o *feedback* das crianças. Procuramos perceber se tinham identificado muitas palavras desconhecidas, bem como algumas das ideias principais presentes no texto. Foram poucas as crianças que questionaram sobre o significado de palavras e, menos ainda, as que conseguiram referir ideias-chaves. A maioria dos meninos apenas apontava factos secundários, mais ou menos avulso, demonstrando um completo desligamento quanto ao verdadeiro conteúdo da história – por exemplo, retiveram que o pai da menina lhe batia se chegasse a casa sem dinheiro, ou, então, que a menina tinha perdido uma sandália; mas, não foram capazes de perceber, por exemplo, que a menina acabara por falecer. Uma outra passagem no conto de difícil compreensão para as crianças remete para o momento em que o narrador descreve as visões que a “Menina dos Fósforos” tinha sempre que acendia um fósforo. Tanto as crianças como as duas mães presentes na sessão interpretavam as visões da personagem como uma espécie de truque de magia. Para os participantes, era difícil compreender que as visões da menina eram uma reação à privação ou, se preferirmos, a

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

manifestação do desejo de aceder a algumas das maravilhas suscitadas pelas janelas das casas iluminadas e pelo cheiro a comidas deliciosas que circulava pelas ruas – era por se encontrar sozinha na rua, num gélido dia de inverno, que a menina se “via” envolvida pela beleza, o conforto, o calor humano e a harmonia que pairava num interior de uma casa; era por se encontrar cheia de fome, que a menina “via” uma mesa cheia de comida e o peru a rolar pelo chão; era por se sentir frágil, sozinha e a desfalecer, que a menina “via” a avó (que já havia morrido) a estender-lhe a mão.

Depois de um breve momento de troca de ideias, foi a vez de as crianças lerem. Cada criança do grupo leu em média 247 palavras. Desta vez, optámos por pedir às crianças que procurassem acompanhar no texto a leitura dos colegas e que fossem assinalando palavras ou expressões que lhes parecessem estranhas. Optámos também por (des)construir o significado das palavras à medida que as crianças iam lendo, e não apenas quando já todos tivessem lido – assim que uma criança terminava a sua leitura, trabalhávamos as palavras e ideias expressas na parte do texto que acabara de ler. Adoptamos este procedimento, por considerarmos que isso permitiria às crianças acompanhar com mais interesse toda a leitura.

O registo dos erros e palavras soletradas, a partir da escuta da gravação da leitura realizadas pelas crianças, permitiu-nos observar uma ligeira melhoria face à leitura do texto anterior, já que, em média, o grupo conseguiu ler correctamente cerca de 92.5% das palavras. Observamos também que os erros surgem com muito mais frequência em palavras lidas pela via indireta (ou fonológica) do processamento lexical, visto que as palavras soletradas e os erros fonológicos representam quase a totalidade dos erros cometidos.



**Quadro 24 - Relação de erros cometidos por cada criança durante a leitura do texto “A Menina dos Fósforos”**

Relação de erros – “A Menina dos Fósforos”								
Criança	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais			Nº. erros derivados do contexto	Nº. palavras soletradas	Total de erros	Nº. erros/nº palavras lidas %
		Nº. erros fonológicos	Nº. erros lexicais	Subtotal				
L.O.	265	1	1	2	1	12	15	5.7%
R.G.	265	4	0	4	0	26	30	11.3%
T.D.	256	1	0	1	0	10	11	4.3%
T.F.	292	2	1	3	0	13	16	5.5%
P.A.	256	2	1	3	0	9	12	4.7%
L.H.	256	0	0	0	1	6	6	2.3%
L.L.	202	2	0	2	0	9	11	5.4%
M.B.	Faltou							
I.S.	Faltou							
F.C.	256	6	1	7	1	24	32	12.5%
V.C.	265	1	0	1	0	18	19	7.2%
R.S.	202	5	1	6	1	17	24	11.9%
M.S.	202	3	0	3	3	22	28	13.9%
Total	2717	27	5	32	7	166	205	7.5%
Média	247	2.5	0.5	2.9	0.6	15.1	18.6	

Conforme podemos ver também no quadro, apenas uma criança não cometeu erros fonológicos, precisamente aquela que apresenta um menor número de palavras soletradas. Podemos ver também que 10 num universo de 11 crianças sentiram necessidade em soletrar 10 ou mais palavras. O R.G., a F.C., a M.S. e a R.S. são os que têm vindo a revelar mais *handicaps* ao nível da descodificação, crianças que durante a leitura do presente texto evidenciaram um índice de erros superior a 11%.

A análise dos erros fonológicos em função das alterações produzidas permitiu-nos observar uma maior incidência de erros por substituição, tais como: *fósf/e/ros*, *gan/z/os*, *p/ra/ceu* (*pareceu*); */pá/* (*Para os*); *de/ss/apareceu*, *e/ch/istir;ac/u/c/u/rou-se*. Em segundo lugar, surgiram as omissões (ex.: *fósf/o/ro*, *a/travessar*, *p/r/otegeu*, *ma/g/nífica*; */a/través*) e, em terceiro, as inversões (*p/re/tenciam*, *p/re/dido*, *p/ro/celanas*, *p(re)tenciam*, *p/or/tegeu*). Os erros de acentuação/tonicidade e as inserções ocorreram com pouca frequência. Uma observação que nos parece importante fazer ainda a respeito dos erros fonológicos é facto de

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

estes ocorrem com bastante frequência, contrariamente ao que seria de esperar, na leitura de palavras regulares, inclusivamente, na leitura de palavras em que a conversão grafema-fonema é inequívoca.

A análise das palavras soletradas permitiu-nos verificar uma vez mais o efeito da extensão: aproximadamente 80% das palavras lidas sílaba a sílaba corresponde a palavras constituídas por 4 ou mais sílabas; entre estes vocábulos encontramos muitas palavras derivadas por prefixação e/ou sufixação e advérbios de modo (ex.: *infinitude, cristalizadas, velozmente, reconfortante, acocorou-se, incessantemente, chamazinha, irradiando, subitamente, desapareceu, finíssimas*). É também neste tipo de palavras que a lexicalização tem ocorrido: as crianças suprimem o prefixo ou o sufixo, transformando a palavra alvo numa outra palavra real mais familiar e graficamente semelhante (ex.: “(re)confortante”, “chama(zinha)”, “(ir)radiando”). O efeito de lexicalização tem-se verificado também na leitura de verbos, sobretudo, quando estes surgem conjugados no tempo ou modo menos usado/escutado pela criança, por exemplo, em vez de ler “dissera-lhe”, a criança leu “disse-lhe”.

Os erros derivados do contexto não nos permitem inferir grande coisa, na medida em que podem assumir diversas formas e resultar de diferentes processos: a criança pode “ler” uma expressão ausente do texto por sugestão do contexto; pode substituir uma conjunção por outra; pode saltar palavras; etc. Por outro lado, conforme podemos ver no quadro, 4 das 5 crianças que cometeram pelo menos um erro derivado do contexto soletraram um número considerável de palavras; vemos também que 3 destas crianças encontram-se entre os que apresentam um índice de erro mais elevado. Esta relação (que ainda precisa ser posta à prova) sugere-nos que as omissões, substituições ou repetições de palavras ou frases inteiras (que classificamos de erros derivados do contexto) não são fruto de uma conversão grafema-fonema mal conseguida, mas, antes, um reflexo (efeito indireto) das dificuldades sentidas pela criança na descodificação de palavras precedentes. O esforço que as crianças têm que fazer para ler determinadas palavras, leva-as, não raro, a suprimir ou a omitir as palavras que se lhes seguem ou, até mesmo, a saltar uma linha, com a agravante, de nem sequer darem conta disso – três das 4 crianças com taxas de erro mais elevadas, sempre que cometem falhas deste tipo, continuam a ler, como se nada tivesse sido perdido pelo caminho e como se tudo continuasse a ter sentido; tudo se passa como se a leitura de um texto em voz alta fosse um “jogo” de pronúnciação (o que importa é encontrar a representação fonológica da palavra escrita) isento de significado e compreensão.

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Partindo desta análise, consideramos (autora, professora e assistente social) pertinente desenvolver duas ações ao longo da semana: (1) reservar um espaço diário para que as quatro crianças com taxas de erro mais elevadas pudessem treinar com um educador (com autora, professora e assistente social, alternadamente) a leitura do texto; (2) “brincar” em contexto de sala de aula (durante 20 minutos/dia) com os processos de formação de palavras, em particular, palavras derivadas por sufixação e prefixação.

### Caça aos significados

Sempre que uma criança acabava de ler a sua parte do texto, conversávamos um pouco sobre o respectivo conteúdo, procurando estabelecer relações com o conteúdo lido anteriormente. No fundo, esforçamo-nos no sentido de ajudar as crianças a encontrar um fio condutor e a encadear, de maneira logicamente articulada, os factos e acontecimentos narrados. Procurávamos, igualmente, questionar as crianças sobre o significado que atribuíam às palavras potencialmente desconhecidas. Partindo das suas respostas, construíamos um significado em conjunto e, em seguida, dávamos (educadores e crianças) vários exemplos de frases onde essas palavras eram utilizadas com o mesmo valor semântico.

De modo a criar alguma autonomia nas crianças em matéria de descoberta de significados, desenvolvemos também uma atividade em grupo. Formamos três grupos (cada um constituído por 5/6 elementos e orientado por um educador e uma mãe) e a cada grupo entregamos uma lista de 15 palavras potencialmente desconhecidas para que as crianças pesquisassem no dicionário. Depois de encontrada a definição, as crianças tinham que construir uma frase que incluísse essa palavra. No final, cada grupo apresentou o trabalho ao grande grupo.

### Compreensão

Na terceira sessão dedicada ao conto “A Menina dos Fósforos”, começamos por ler novamente o texto. Cada criança voltou a ler uma quinta parte. Foi bastante gratificante ver a significativa melhoria ao nível da decodificação, melhoria que se traduziu de imediato num aumento da fluidez e ritmo de leitura. Temos boas razões para acreditar que para este progresso contribuíram os seguintes factores: (1) leitura repetida do texto – o conto foi lido várias vezes na primeira sessão e voltou a ser lido na segunda; (2) trabalho realizado em torno da (des)construção de significados – a integração do significado do léxico mental da

criança facilitou o processo de reconhecimento da palavra, quer pela via direta (visualização e reconhecimento da grafia), quer pela via fonológica (conversão grafema-fonema); (3) o facto de as 4 crianças com percentagens de erro mais elevadas terem podido treinar diariamente a leitura do texto; e o (4) treino diário de conversão de grafemas específicos em fonemas e de (de)composição de palavras derivadas por sufixação e prefixação. Por exemplo, quando a criança lê “acucurou-se” e imediatamente a seguir corrige para “acocorou-se”, dizendo (como se estivesse a exteriorizar o seu pensamento), “*ah.. pois, vem de cócoras*”, está a dar sinais de uma melhoria ao nível do processamento lexical. Do mesmo modo, quando uma outra criança lê “*in-ce-ssante-te-men-te*” e logo a seguir diz “*ah, pois, incessantemente, sem parar*” demonstra uma melhoria ao nível do reconhecimento das palavras, sendo que nestes exemplos concretos, esse reconhecimento é feito pela via fonológica, isto é, através da conversão grafema-fonema a criança ativa o significado no seu léxico mental, situação que só se tornou possível porque a criança se apropriou do significado.

Após a realização da leitura, passamos à interpretação do texto, parágrafo a parágrafo, de acordo com o guião em seguida apresentado:

1. *Em que estação do ano se passava a história? Justifica a resposta recorrendo a três frases do texto.*
2. *Em que época festiva se desenrola (se passa) a ação do texto?*
3. *Como estava vestida a menina quando saiu de casa? Achas que estava com uma roupa adequada para o tempo que fazia?*
4. *Como era a vida desta menina? O que andava a menina a fazer nas ruas, nesse dia de inverno?*
5. *Consideras que era uma menina feliz? Porquê?*
6. *A menina estava com muito frio, o que fez ela para enganar esse problema?*
7. *Achas que a menina viu mesmo uma braseira de cobre irradiando calor reconfortante, no momento em que acendeu o primeiro fósforo?*
8. *Conta o narrador que, quando acendeu o segundo fósforo, a menina viu, maravilhada, uma sumptuosa sala de jantar recheada de finas porcelanas e de comidas requintadas e caras. Qual será a intenção do autor ao mostrar que, cada vez que acendia um fósforo, a menina imaginava um lugar belo e confortável?*
9. *Como se sentiu a menina na hora da morte?*

De modo a trabalhar as competências das crianças ao nível da escrita, e como já havíamos realizado oralmente um trabalho de compreensão nas sessões anteriores (apoiado no mesmo guião), optámos por lhes solicitar as respostas por escrito. Com isto, pretendíamos avaliar a compreensão, mas também diagnosticar dificuldades ao nível da ortografia e sintaxe.

A análise das respostas das crianças permitiu-nos confirmar a percepção que já tínhamos sobre a exigência que o conto colocava ao nível da compreensão. De um modo em geral, as crianças compreenderam que a menina tinha uma vida bastante dura, que andava a vender fósforos na rua, em pleno inverno, pouco agasalhada, para conseguir algum dinheiro para entregar ao pai. Compreenderam, igualmente, que a decisão da menina em acender os fósforos foi fruto de um desejo desesperado de se aquecer. E compreenderam que a menina se sentia infeliz, embora invocassem apenas razões materiais para justificar essa infelicidade – “*Não (era feliz), porque tem muitas dificuldades e não tem uma casa confortável para viver.*”; “*Não, porque a menina tinha muitas dificuldades*”; “*Não, porque ela não tinha casa e ela não tinha dinheiro para comer.*”. Não foram capazes de justificar, dizendo, por exemplo, que a menina se sentia sozinha, desprotegida, que sentia imensas saudades da avó, que era a única pessoa que se preocupava com ela. Em suma, as crianças revelaram alguma competência na identificação de informações explicitamente contidas no texto (ver respostas das crianças às questões 1, 2, 3, 4 e 6). Oralmente, mostraram-se também capazes de identificar o tema e alguns dos acontecimentos principais, respeitando a ordem em que estes ocorreram. Já as respostas às questões 5, 7, 8 e 9 revelam muita dificuldade em inferir sobre os sentimentos da personagem ou sobre as intenções do narrador – o que não é de todo uma situação anormal, atendendo à idade das crianças e à complexidade do texto em questão.

Ao nível da escrita foram grandes as dificuldades diagnosticadas, tanto do ponto de vista da ortografia, como da sintaxe. Registamos muitos erros ortográficos, na sua maioria, resultantes de um fraco conhecimento dos casos em que a correspondência fonema-grafema não biunívoca. Por exemplo, (1) o caso de palavras irregulares em que o fonema “z” surge no meio da palavra, numa posição intervocálica, e que é representado graficamente pela letra “s” – houve crianças que escreveram “dezejo”, “agazalhada” –, (2) o caso do fonema “s” que, consoante as palavras e a posição em que surge, pode ser representado pelos grafemas “s”, “ss”, “c” e “ç” – algumas crianças escreveram “asendeu”, “aceseu” (aqui identificamos dois casos, um relativo ao fonema “s” e outro ao fonema “q”) e “estasão” –, (3) o caso do fonema “q” que, quando associado ao “i” e “e” deve ser representado graficamente por “qui”

ISSSP

ou “que” – e não “*quando*” ou “*cando*” –, entre outros casos talvez um pouco menos frequentes, como por exemplo, a representação do fonema “u” com o grafema “o” na conjugação de verbos na 3ª pessoa do singular do perfeito do indicativo – “vio”, “sorrio” ou “fugio”.

Do ponto de vista sintático detetamos (1) erros de concordância entre o tempo verbal da(s) oração(ões) e o tempo da ação – “Não era feliz, porque tem muitas dificuldades e não tinha uma casa confortável para viver”, “A menina para não tiver frio acendeu o fosforo”; (2) dificuldades em articular orações e em recorrer aos conectores (conjunções, locuções conjuncionais ou adverbiais e pronomes relativos) adequados – “A intencon do outor é cando asendio um fosforo ela ficava feliz”; “A intenção é que cada vez que quando a menina acendia um fósforo ela imaginava aquilo que gostaria de ter.”; “A vida da menina era terivel e a menina estava a vender fosfo na rua.”. As crianças demonstram também muitas dificuldades em elaborarem frases sintaticamente corretas, quando partem da pergunta, ou seja, extraem da pergunta o início da resposta, mas depois são incapazes de assegurar coerência e articulação sintática, tal como se pode ver nos exemplos anteriormente dados.

Com base nestas observações, preparamos um conjunto de atividades, a serem desenvolvidas ao longo da semana, especificamente voltadas para os “casos de leitura”, mais concretamente para a representação gráfica do fonema “s” (que pode ser consoantes os casos representado pelos grafemas “s”, “ss”, “c” e “ç”), do fonema “z” (que consoante os casos pode ser representado pelos grafemas “z”, “s” ou “x”) e do fonema “q” (que normalmente é representado graficamente por “c”, salvo quando associado ao fonema “i” e “e”, que deve ser representa por “qu”). A par disso, planeamos um trabalho com vista a melhorar o desempenho das crianças na formulação de respostas. Uma vez que entre as crianças existem diferenças consideráveis em termos de competências adquiridas e ritmos de trabalho, planeamos algumas atividades para desenvolver com o grande grupo e outras para trabalhar individualmente com alguns meninos. Só para dar uma ideia do desnivelamento observado entre as crianças ao nível da escrita, apresentamos em seguida as respostas dadas por duas crianças – as primeiras respostas foram dadas por uma das crianças com competências linguísticas mais limitadas e as segundas por um menino que já capaz de concretizar este tipo de tarefas com algum desembaraço (outros trabalhos escritos encontram-se em ANEXO 3).

#### Respostas do R.G.

##### ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

1- A estação do ano que o texto fala é o inverno. “Fazia um frio terrível”, “Nevava e a noite aproximava-se rapidamente”, “Era o último dia de Dezembro”.

2 A época do texto é o ano novo.

3- Não porque estava com jinelas e avental.

4- A vida desta menina era triste andava na rua a vender fósforos porque o pai obrigava a vender fósforos na rua.

5- Não porque tem muitos de dificuldades e não tinha uma casa confortável para viver.

6- A menina para enganar o frio acendeu muitos fósforos.

7- Não porque a menina tinha enfeitado uma lareira.

8- A intenção do autor é quando acendia um fósforo ela ficava feliz.

9. A menina quando morreu sentiu-se feliz porque tinha feliz.

## Respostas do L.L.

1- A estação do ano em que se passa a história é o inverno. As três frases são: “fazia um frio terrível”, “Era o último dia de Dezembro, véspera de Ano Novo” e “Nevava e a noite aproximava-se rapidamente.”

2- A época festiva em que desenrola a história é o Ano Novo!”

3- A menina quando saiu de casa tinha umas chinelas e um avental. Não acho que a menina dos fósforos tinha a roupa adequada para o tempo.

4- A vida desta menina era triste porque ela na véspera de Ano Novo andava a vender fósforos.

5- Não, porque ela não tinha casa e ela não tinha dinheiro para comer.

6- A menina para enganar esse problema acendeu fósforos.

7- Não, porque essa braseira representava um desejo que ela tinha.

8- A intenção do autor é que cada vez que a menina acenda um fósforo - ela imaginava o que gostaria de ter.

9- A menina quando morreu sentiu-se feliz (aliviada).

## Leitura encenada

Durante a semana ensaiamos diariamente, aproximadamente meia hora por dia, uma leitura encenada, com vista a apresentá-la na sessão seguinte, a todos os alunos e professores do 1º ciclo.

No dia da apresentação (3 de fevereiro), as crianças estavam bastante entusiasmadas e, contrariamente ao que esperávamos, não estavam nada ansiosas. Mesmo os meninos que revelavam mais dificuldades ao nível da leitura pareciam bastante confiantes. E a verdade é que todos eles brilharam. Fizeram uma leitura bastante expressiva, com entoação e clareza. Cada frase que liam era acompanhada por gestos e expressões faciais que exprimiam na perfeição as emoções e sentimentos envolvidos nos acontecimentos narrados. Na verdade, representaram como nunca alguém os vira representar e, também por isso, foram aplaudidos como nunca o tinham sido antes.

## 5. “Os Três Porquinhos”

“Os Três Porquinhos”, de Joseph Jacobs, foi o texto a partir do qual dinamizamos as sessões dos dias 24 de fevereiro e 2 de março. Nas duas sessões contamos com a presença das 12 crianças beneficiárias da QpI, dos 3 alunos da turma não beneficiários da associação e 5 mães.

Na primeira sessão, começamos por dar as boas vindas às mães, nomeadamente àquelas que participavam pela primeira vez. Em seguida, convidámo-las a participar ativamente em todas as atividades que iríamos realizar, inclusive, na apresentação da peça à comunidade escolar. Uma das mães (M.B.) disponibilizou-se de imediato para ajudar na construção dos adereços e do cenário para a peça. Outra mãe (R.G.) referiu ser muito envergonhada para ler em voz alta, mas disse que estava disponível para ajudar o filho a ensaiar o seu papel. A mãe de uma das meninas ofereceu-se para fazer parte dos intérpretes. A mãe da L.O. achou piada ao desafio, mas disse que iria pensar melhor no assunto – *“lá tá você com as suas ideias, já sabe que sou “inbregonhada” mas, prontos, eu ajudo a L.O. a decorar as falas como nos outros teatros... depois do jantar tavamos nós a treinar o texto... até eu já sabia de cor... eu que nunca decoro nada, ahahahah”*. A mãe do P.A. mostrou-se logo pronta a colaborar, dizendo: *“oh Doutora, já sabe que eu pelo meu P.A. participo, ele desde que começou com estas coisas ficou muito melhor, a doutora da “trapia” da fala até disse que ele tava a falar melhor e eu noto que ele em casa lê muito melhor e já gosta de contar as histórias a nós”*.

Após esta breve troca de palavras, passamos uma curta-metragem de “Os Três Porquinhos”, produzida pela Walt Disney. No final da apresentação, direccionamos às crianças algumas questões sobre o filme, procurando envolver os pais na conversa – por exemplo, *“Então D. S., concorda com a opinião do seu filho? Acha que os dois porquinhos mais novos eram preguiçosos?”*, resposta, *“Bem... eu não acho que eles fossem preguiçosos... acho que foram pouco cuidadosos e inocentes”*.

Em seguida, passamos à leitura do conto, com o auxílio de imagens de grande dimensão alusivas ao texto.

### Leitura do texto

*Numa bonita casa de campo viviam três porquinhos: Prático, Heitor e Cícero. Quando não iam à escola, ficavam a brincar felizes e despreocupados no campo. Ao escurecer, voltavam cansados e*



satisfeitos. Em casa esperava-os a sua Mãezinha, que lhes preparava grandes bolos com natas e morangos. Um dia, Cícero, o mais pequeno, propôs: “Agora que já somos grandes, podemos construir uma casa só para nós e viver sozinhos! Cada um construirá a sua, a seu gosto”. Cícero não se queria cansar muito, pelo que considerou que bastariam uns tantos ramos e um pouco de palha entrançada para construir uma cabaninha fresca e confortável. Heitor, pelo contrário, pensou que uma cabana de madeira seria suficientemente confortável e resistente e que não teria de trabalhar demasiado para a construir. Prático queria uma casinha como a da sua Mãezinha. Por isso, carregou o carrinho de mão várias vezes com tijolos e cimento e pôs-se a trabalhar com muito afínco.

- Assim estarei resguardado do lobo, que de vez em quando sai do bosque. De facto, veio o lobo e bateu na casinha de palha: Truz! Truz! Truz! - Quem é? – Perguntou Cícero. – Um amigo... abre!- respondeu o lobo já a salivar. - Não! És o lobo mau e não te vou abrir a porta! - Ai sim?! Vê então como abro a tua porta! – Rosnou o lobo rangendo os dentes.- E de um sopro varreu a cabaninha fazendo rolar para bem longe o porquinho. Enquanto Cícero escapava, o lobo foi bater à porta do Heitor:- Abre, não te farei mal!- Gritou o lobo. Heitor também não quis abrir, mas um par de sopros foram suficientes para destruir a sua casinha. Muito esfomeado, o lobo bateu à porta da casa do Prático.

- Vai-te embora, lobão! – Respondeu-lhe o porquinho. Desta vez, o lobo soprou e soprou muitas vezes, mas a casinha, construída com cimento e tijolos era demasiado sólida até para ele.

Por fim, o lobo mau ficou sem forças. Aborrecido, levantou o punho, ameaçando:  
- Por agora, deixo-te... mas depressa voltarei!  
E vou-te comer de uma só vez.

Quando se fez noite o lobo voltou. Prático ouvi-o a trepar pelo algeroz para subir até ao telhado da casa.

Enquanto se metia pela chaminé, o lobo lambia-se já pensando no jantar à base de porquinho assado. Mas Prático, que tinha uma panela de sopa ao lume, atçou a chama com toda a lenha que tinha.

O lobo já estava a meio caminho quando começou a cheirar a queimado: era a sua cauda que começava a chamuscar! Saiu pela chaminé e desapareceu uivando.

No dia seguinte, enquanto o pobre lobo, com a cauda entre as patas, continuava a fugir para o mais longe possível, a povoação celebrava a valentia do porquinho sábio e o retorno à tranquilidade.  
Joseph Jacobs

Primeiramente o conto foi lido pelos dinamizadores (professora, assistente social e autora) e por duas mães (a únicas que aceitaram o convite) – cada elemento leu aproximadamente uma quinta parte do texto. Logo em seguida leram as crianças – cada uma leu em média 154 palavras.

Quadro 25 - Relação de erros cometidos por cada criança na leitura do texto “Os Três Porquinhos”

Relação de erros – “Os três porquinhos”								
Criança	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais			Nº. erros derivados do contexto	Nº. palavras soletradas	Total de erros	Nº. erros/nº palavras lidas %
		Nº. erros fonológicos	Nº. erros lexicais	Subtotal				
L.O.	145	0	1	1	0	6	7	4.8%
R.G.	156	2	0	2	0	19	21	13.5%
T.D.	161	1	0	1	0	5	6	3.7%
T.F.	Faltou							
P.A.	161	1	0	1	0	7	8	5.0%
L.H.	161	0	0	0	1	2	3	1.9%
L.L.	156	0	1	1	0	7	8	5.1%
M.B.	156	3	1	4	1	8	13	8.3%
I.S.	156	3	0	3	3	12	18	11.5%
F.C.	161	1	0	1	1	15	17	10.6%
V.C.	145	1	0	1	0	11	12	8.3%
R.S.	145	2	1	3	1	15	19	13.1%
M.S.	145	0	0	0	3	17	20	13.8%
Total	1848	14	4	18	10	124	152	8.2%
Média	154	1.2	0.3	1.5	0.8	10.3	12.7	

Durante a leitura tínhamos ficado com a impressão de que as crianças estavam a cometer menos erros em comparação com leituras anteriores. E, de facto, deram menos erros. No entanto, quando dividimos o número de erros pelo número de palavras lidas, verificamos que a proficiência de leitura (91.8%) foi idêntica à registada na leitura do texto “O Rei Vai Nu” (91.8%) e inferior à registada na leitura de “A Menina dos Fósforos” (92.5%), o que nos causou alguma surpresa, visto tratar-se de texto mais acessível do ponto de vista lexical.

Por outro lado, verificamos uma redução considerável de erros fonológicos – na leitura do texto “A Menina dos Fósforos”, as crianças, em média, leram incorrectamente 205 palavras, sendo que 13.2% dos erros cometidos foram erros fonológicos, valor superior em 3 pontos percentuais ao registado na leitura do presente texto. Já o número dos erros lexicais e dos erros derivados do contexto (quer em termos absolutos, quer em termos relativos) não expressa grandes diferenças. As palavras soletradas continuam a ser o tipo de “erro” mais

representado no total de palavras lidas incorrectamente – na leitura do presente texto, o peso relativo das palavras soletradas no total de falhas cometidas foi de 82%, valor ligeiramente mais alto do que o habitual, em parte, devido à redução do número de erros fonológicos. Apesar de a soletração expressar dificuldades ao nível da descodificação, consideramos os erros fonológicos mais graves, desde logo, pelo facto de este tipo erro se traduzir sempre numa não palavra – ao passo que a soletração nem sempre impede a criança de descodificar a palavra e de ativar o seu significado no léxico mental.

A observação da percentagem de erros por crianças permitiu-nos identificar 5 casos preocupantes: R.G., I.S., M.S., R.S. e F.C., crianças que apresentaram um índice de erros acima dos 10%. Estes meninos, além de cometerem mais erros fonológicos (mais de metade dos erros fonológicos registados foram cometidos por estes meninos), são os que mais frequentemente recorrem à leitura silabada (devendo-se a eles 63% das palavras soletradas)

A análise dos erros fonológicos em função da alteração produzida permitiu-nos verificar uma maior incidência de substituições, que deram origem a erros como: *Can/z/ados*, *con/z/iderou*, *T/e/jolos*, *T/i/lhado*. A observação do erro por substituição, por sua vez, permitiu-nos identificar dificuldades na leitura de palavras em que o grafema “s” surge entre uma consoante e uma vogal com valor fonético de “z”, bem como dificuldades em distinguir os fonemas /e/ e /i/, sobretudo, quando representados graficamente por “e”. Os erros de inserção foram os segundos mais frequentes, incidindo quase todos na adição do fonema /e/, antes do /r/, em sílabas CCV – por exemplo, *sop/e/rou* e *P/e/rático*. Tantos os erros de inversão e de omissão foram pouco frequentes, expressando todos dificuldades na leitura de sílabas CCV: *ret/or/cedeu*, *p/re/guntou* (erros de inversão); *const/r/uir* (erro de omissão). Na leitura do presente texto não registamos erros de acentuação/tonicidade. A análise das palavras soletradas não nos permitiu identificar numa regularidade. As crianças sentiram necessidade de soletrar quer palavras irregulares, quer regulares, quer palavras de maior extensão, quer de dissílabos e trissílabos – exemplos de palavras soletradas: *ameaçando*, *algeroz*, *chamuscar*, *povoação*, *retorno*, *tranquilidade*, *resguardado*, *casinha*, *Cícero*, *salivar*, *rosnou*, *rangendo*, *cabaninha*, *rolar*, *Heitor*, *esfomeado*, *Prático*, *respondeu-lhe*, *construída*, *demasiado*, *sólida*, *Porquinhos*, *despreocupados*, *satisfeitos*, *propôs*, *entrançada*, *suficientemente*, *resistente*, *pôs-se*, *afinco*, *construirá*, *confortável*, *aborrecido*, *depressa*, *tregar*, *lambia-se*.

Com base nesta análise, propusemos durante a semana alguns exercícios que permitissem às crianças treinar a leitura e escrita de palavras que contém o grafema “s” em posição intervocálica (ao qual corresponde do fonema /z/) e de palavras em que o mesmo grafema surge a seguir uma consoante (com valor de /s/). Propusemos também alguns exercícios com vista a treinar a leitura e escrita de palavras que contém o fonema /i/, tendo em conta as duas possibilidades de representação gráfica (“e” e “i”).

### Caça aos significados

Após a leitura pedimos às crianças que elaborassem uma lista de palavras desconhecidas e solicitamos aos pais que nos ajudassem a orientá-las nessa tarefa.

Nas listas das crianças encontravam-se as seguintes palavras: *salivar; punho; despreocupados; sábio; celebrava; aticar cimento; salivar; retorno; algeroz; tranquilidade; afinco; trepar; chamuscar; retorno; povoação; entrançada; bastariam; fresca; resguardado; sólida; propôs; carrinho de mão; rangendo; aticou; pôs-se; valentia; uivando; povoação; celebrar; retorno; tranquilidade; varreu; lobão; despreocupados; considerou; resistentes; escapar; demasiado; resistente; desmaiado; escapava*. Alguns pais também optaram por elaborar uma lista de palavras cujo significado desconheciam, tais como: *afinco, algeroz, retorno, aticou, rangendo*.

Assim que todas as crianças terminaram a sua lista, iniciamos o momento de partilha. Sempre que uma criança verbalizava uma palavra, perguntávamos ao grupo quem é que não a tinha colocado na sua lista. As crianças que afirmavam não ter listado a palavra eram, então, convidadas a partilhar o significado, recorrendo a frases contextuais. Eis algumas frases construídas pelas crianças com o intuito de dar a entender aos colegas o significado das palavras: “A joana salivou quando percebeu que ia comer um bolo de chocolate”; “Os pais do João estão despreocupados com o facto de deixarem o papagaio, sozinho em casa, durante o fim de semana”; “eu quero estudar muito para me tornar num sábio”; “Um sábio é uma pessoa que sabe muito”; “Quando a Joana era pequenina, celebrava o seu aniversário todos os anos”; “Nós celebramos o Natal sempre na aldeia”; “A Rita aticou o cão da vizinha e ele quase que a mordida”.

Vale a pena aqui sublinhar o facto de os pais, nesta tarefa, terem começado progressivamente a dar contributos: “O Pedro quando retornou do hospital teve que estudar muito para compensar as aulas que perdeu”; “A professora fala com muita tranquilidade”;

*“O meu filho, quando era mais pequeno, mal via uma árvore trepava-a logo”; “O meu companheiro foi fazer uma churrasco no pátio, mas deixou chamuscar o frango”; “A povoação do Norte é mais alegre que a povoação do Sul”.*

Com as palavras *algeroz*, *afinco*, *ranger* e *valentia*, nem as crianças nem os pais foram capazes de construir frases. Por isso, coube-nos a nós a tarefa de explicitação: “O algeroz de casa da minha tia estava entupido”; “O Joaquim comeu com afinco o arroz de pato feito pela tia Aninhas”; “O Sr. José agarra-se ao trabalho com afinco”; “A Matilde ouviu a porta a ranger durante a noite e ficou com medo”; “O Pedro enfrentou o leão, mostrando muita valentia”.

Depois do trabalho realizado em torno dos significados das palavras menos familiares, entregamos às crianças um pequeno caderno de atividades. Numa primeira atividade, as crianças tinham que colorir imagens alusivas à história; em seguida, tinham que ordenar essas imagens de acordo com a sequência dos acontecimentos narrados. Todas as crianças foram bem sucedidas nestas tarefas.

Antes de terminar a sessão relemos o conto de forma encenada. Para o efeito, distribuímos personagens pelas crianças e três mães (recordamos que no início da sessão, aquando a 1ª leitura, somente duas mães tinham aceitado ler). Distribuímos também alguns adereços.

Nesta última leitura, pudemos observar uma ligeira melhoria, quer por parte das crianças, quer por parte dos dois pais, ao nível da entoação, expressividade e ritmo. Observamos, igualmente, uma maior propensão no sentido de: (1) adaptar a fala em função da personagem representada e (2) respeitar as pausas sugeridas pela vírgula, ponto final e parágrafo. Parece-nos interessante partilhar aqui, a propósito do último aspeto assinalado, o comentário que uma das crianças dirige à mãe (que fazia de narrador) a meio da leitura: “*Oh mãe, aqui tens que parar mais tempo. Não vês que é parágrafo? Quando muda de linha e começa mais dentro é parágrafo e quando é parágrafo temos que fazer uma pausa maior*” – a mãe sorriu, expressando um certo embaraço e, ao mesmo tempo, orgulho.

### Reconto oral

A sessão realizada na semana seguinte (dia 2 de março) foi exclusivamente dedicada ao reconto da história “Os Três Porquinhos”.

Na sessão anterior, tínhamos pedido aos pais e crianças que treinassem a apresentação oral do conto, sugerindo-lhes que mobilizassem microestruturas de outras versões da história. Esta sugestão teve como objetivo incentivar pais e filhos a ler durante a semana outras versões do conto. Além das cinco crianças cujas mães tiveram oportunidade de participar na sessão, mais três meninos trouxeram para o “reconto” pequenas adaptações baseadas noutras versões – duas destas crianças, durante a semana, pediram para ir à biblioteca da escola procurar versões diferentes da história; três crianças procuraram versões na internet; duas mães adquiriram um livro de contos, justificando “*é um livro que vale a pena... tem muitos contos para depois lermos em casa*”; “*nunca lhe tinha dado um livro... olhe... foi desta... prefiro do que lhe dar cacalhada*”.

No dia do reconto, as crianças e os adultos (educadores e pais) foram divididos em dois grupos. As primeiras tinham como tarefa preparar o reconto e os segundos tinham como função orientá-las nessa tarefa. Aos pais coube ainda a tarefa de acompanhar a apresentação das crianças, expondo as imagens gigantes ilustrativas dos acontecimentos narrados.

As apresentações foram bastante interessantes. Pareceram mais pequenas peças teatrais do que um reconto.

## Grupo I

*Era uma vez, três porquinhos que viviam na casa da sua mamã e que tiveram uma brilhante ideia: queriam ir viver sozinhos.*

*O mais velho, que era o mais responsável, fez uma casa com **tejolos** e com cimento. O do meio construiu uma casa de madeira e o mais novo construiu uma casa de palha. No dia seguinte, o **lovo** viu os três porquinhos nas suas casas e ele foi logo para casa do mais novo. E disse:*

*- Abre a porta e deixa-me entrar.*

*E o porquinho disse:*

*- Entrar nesta casa nem pensar.*

*E o **lovo superou** e **superou** e a casa voou.*

*O porquinho correu para a casa do irmão do meio, a casa de madeira.*

*O lobo chegou à casa de madeira e disse:*

*- Abram essa porta.*

*E eles disseram:*

*Entrar nesta casa nem pensar!*

*O lobo disse:*

*- Então eu vou soprar e a tua casa vai voar ahahahahah.*

*Os porquinhos ficaram sem casa e então foram a correr para casa do irmão mais velho. Eles quando chegaram a casa do irmão mais velho **contaram que** o lobo tinha **bufado nas casas deles**. Então o porquinho mais velho disse que eles **deviam** ter feito umas casas mais fortes.*

*O Lobo chegou a casa do porquinho mais velho, já vinha chateado porque ainda não tinha comido nenhum porquinho.*

*- Porquinhos abram já a porta!!!!*

*E os porquinhos responderam:*

*- Entrar nesta casa nem pensar! Entrar nesta casa nem pensar.*

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

*Lobo:*

*- Eu vou bufar e a tua casa vai voar!!! Ahahahahahah.*

*E o lobo soprou e a casa não voou! O Lobo ficou verde, roxo!!!! Bufava e a casa não abanava!!! Ele viu uma chaminé e começou a subir por lá. Mas o porquinho mais responsável estava atento e ouviu as patas do lobo no telhado... (pausa) ...então ligou a lareira e pôs lá uma panela com água quente. O lobo caiu pela chaminé na água quente e saiu da casa do porquinho a correr com a cauda queimada.*

## Grupo II

*Era uma vez uma Sra. Porquinha que vivia num bosque muito bonito com os três filhos....eram os três porquinhos: o Zázá era o porquinho mais velho, o Zézé era o porquinho do meio e o Zizi era o porquinho mais novo.*

*Um dia, os três irmãos resolveram sair de casa da Dona Porquinha e cada um construiu a sua casinha. O Zizi só queria brincar...(pausa) então fez uma casinha de palha, juntou uns pauzinhos e cobriu com palha. A casa do Zizi ficou pronta muito rápido.*

*O Zizi foi ter com o Zézé para irem brincar e cantar a música do lobo mau.... (pausa) mas o...(pausa) Zézé ainda estava a fazer a sua casa de madeira, mas mal terminou foram os dois brincar.*

*Foram a cantar até a casa do Zázá:*

*- (todos) Quem tem medo do lobo mau, lobo mau.*

*Quando chegaram a casa do Zázá viram uma casa grande, mas ainda não tava peronta.*

*Os dois irmãos estavam a brincar muito contentes no bosque, quando viram o lobo a correr “pra” beira deles. Pausa..... Eles foram a correr “pras” casinhas deles.*

*O lobo chegou a casa do Zizi e disse:*

*- Ahhhh porquinhooo abre essa porta que eu quero entrar.. senão, eu vou inchar e vou soprar e a tua casa vai voar!!!*

*A casa do Zizi foi pelos ares e ele foi a correr “pra” casa do Zézé.*

*Quando chegou lá, contou ao Zézé o que o lobo fez à sua casa, eles ouviam os gritos do lobo e tava com muito medo.*

*Então o lobo disse:*

*- Zézé abre a porta senão eu vou bufar e a tua casa vai voar!!!! Muahahahahah.*

*O Lobo soprou com muita, mas muita força e a casa voou. Eles foram a correr para casa do Zázá.*

*Eles chegaram a casa do Zázá e viram que era uma casa grande e bonita, até sofás tinha. O Zázá fechou a porta e as janelas. O Zizi e o Zézé estavam de baixo da mesa a tremer como duas gelatinas.*

*O Lobo disse:*

*- Zázá!!!!!! Abre a porta !!!!! Senão vou bufar e bufar e a tua casa vai voar ahahahahha!*

*O Lobo soprou e nada mexeu, soprou mais uma vez e nada.... Chateado andou às voltas da casa!!!!*

*E a única maneira que ele viu de entrar dentro de casa do Zázá... era.... pela chaminé!!!! O Lobo subiu mas como tinha umas patas grandes fazia barulho e o Zázá ouviu que o lobo estava no telhado!! Então, pôs um caldeirão na lareira com água quente!!*

*O lobo caiu na panela e deu um salto gigante.... Só parou no rio!!! O lobo mau nunca mais quis comer porquinhos!!! E os porquinhos mais novos aprenderam uma grande lição!! Perceberam que não podem ser preguiçosos e que se não fosse a ajuda do irmão mais velho eles estariam na barriga do lobo.*

*E assim foi a história da dona Vitória.*

Ambas as sessões dedicadas ao texto “Os três Porquinhos” foram bastante interessantes e motivadoras, quer para as crianças, quer para as mães presentes. Aliás, escolhemos esta história propositadamente para conquistarmos a atenção e o envolvimento de todos os participantes. Consideramos que a escolha de um texto mais elaborado e/ou

menos familiar poderia traduzir-se num factor inibidor. Uma vez que todos conheciam o texto, as conversas em torno do conteúdo acabaram por ser mais alargadas. As mães mostraram-se confiantes em participar nas atividades. Aos poucos começaram a intervir com mais frequência e a envolverem-se em tarefas que, até então, eram simplesmente observadas. De notar, o facto de uma das mães, que inicialmente se mostrava muito resistente em ler em voz alta, ter aceitado no final da 1ª sessão ler conjuntamente com as duas mães que já haviam lido no início. É de sublinhar também o papel importantíssimo que todas as mães presentes (bem como algumas mães ausentes) desempenharam na preparação do reconto dos filhos.

## **6. “A Que sabe a Lua?”**

As sessões dos dias 9, 16 e 23 de março e do dia 13 de abril foram dinamizadas a partir do texto “A Que Sabe a Lua?”, de Michael Grejniec. Nestas sessões estiveram presentes todas as crianças da turma (salvo, na última sessão, em que uma das crianças beneficiárias da QpI não pôde estar presente) e as 3 mães com disponibilidade para se deslocarem ao colégio. A primeira sessão foi dedicada à leitura do texto e à *caça aos significados*.

O texto havia sido fornecido previamente às crianças para que treinassem a leitura em casa ao longo da semana.

No dia da sessão, começamos por questionar as crianças sobre as suas expectativas em relação ao conteúdo da história tendo em conta o título. Para a maioria delas, a história falava de alguém que teria ido à lua para descobrir como ela era e a quê que sabia. Para duas das mães presentes, a história falava de uma criança que sonhava ir à lua só para descobrir o seu sabor. Alguns meninos supuseram ainda que a história falava de uma criança que achava que a lua era um queijo especial.

Em seguida, dividimos o grande grupo em três subgrupos, cada um constituído por crianças e orientado por um educador (professora, assistente social e autora) e por uma mãe, e definimos 30 minutos para a preparação da leitura. Findo esse tempo, cada grupo apresentou a sua leitura ao grande grupo.

### Leitura do Texto

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.



*Há já muito tempo que os animais desejavam averiguar a que sabia a Lua. Seria doce ou salgada? Só queriam provar um pedacito.*

*À noite, olhavam ansiosos para o céu. Esticavam-se e estendiam os pescoços, as pernas e os braços, tentando alcança-la. Mas era tudo em vão, e nem o maior dos animais era capaz de tocá-la.*

*Um belo dia, a pequena tartaruga decidiu escalar a montanha mais alta para conseguir chegar à Lua. Vista lá de cima, a Lua estava mais próxima, mas a tartaruga ainda não conseguia tocá-la.*

*Então chamou o elefante.*

*- Sobe para as minhas costas, assim talvez cheguemos à Lua.*

*A Lua pensou que se tratava de um jogo e, à medida que o elefante se ia aproximando, afastou-se um pouco. Como o elefante não conseguiu tocar na Lua, chamou a girafa.*

*- Se subires para as minhas costas, talvez a alcancemos.*

*Mas, ao ver a girafa, a Lua distanciou-se um pouco mais. A girafa esticou, esticou o pescoço o mais que pôde, mas não serviu de nada. E chamou a zebra.*

*- Se subires para as minhas costas, é provável que nos aproximemos dela.*

*A Lua começava a divertir-se com aquele jogo e afastou-se outro pedacinho. Também a zebra não conseguiu tocar na Lua e chamou o leão.*

*- Se subires para as minhas costas, talvez possamos alcançá-la.*

*Mas quando a Lua viu o leão, voltou a subir um pouco mais. Também desta vez não conseguiram tocar na Lua, e chamaram a raposa.*

*- Verás que conseguimos se subires para as minhas costas – disse o leão.*

*Ao ver a raposa, a Lua afastou-se mais um pedacinho. Agora só faltava um bocadinho de nada para tocar na Lua, mas esta afastava-se cada vez mais. E a raposa chamou o macaco.*

*- Por certo, desta vez conseguiremos. Anda, sobe para as minhas costas!*

*A Lua viu o macaco e retrocedeu uma vez mais. O macaco já conseguia cheirar a Lua, mas tocá-la, nem pensar! E chamou o rato.*

*- Sobe para as minhas costas e tocaremos na Lua.*

*A Lua viu o rato e pensou: «Um animal tão pequeno, certamente que não conseguirá alcançar-me.»*

*E como já começava a ficar farta daquele jogo, a Lua ficou onde estava. Então o rato trepou por cima da tartaruga, do elefante, da girafa, da zebra, do leão, da raposa, do macaco e...*

*... de uma dentada só, arrancou um pequeno pedaço da Lua. Saboreou-o, satisfeito, e depois foi dando migalhas do pedacinho ao macaco, à raposa, ao leão, à zebra, à girafa, ao elefante e à tartaruga.*

*E a Lua soube-lhes exactamente àquilo de que cada um deles mais gostava.*

*Michael Grejniec*

Cada grupo fez, pelo menos, uma leitura integral do texto, tendo cada criança lido, em média, 146 palavras. As mães ajudaram as crianças a preparar a leitura, mas não leram para o grande grupo.

Os três grupos fizeram uma boa leitura, com uma entoação e um ritmo bastante interessante, respeitando as pausas exigidas pela vírgula, ponto final e parágrafo. Foi também muito interessante observar o toque de expressividade dado por algumas crianças em certas passagens do texto. Por exemplo, na leitura da frase “A Lua viu o rato e pensou: «Um animal tão pequeno, certamente que não conseguirá alcançar-me.»”, duas crianças fizeram questão de acentuar um tom que expressava um misto de presunção e desprezo. Um toque de expressividade foi dado também por uma criança de outro subgrupo no momento

em que o macaco diz ao rato “*Sobe para as minhas costas e tocaremos na Lua*”, exprimindo a confiança de quem estava certo de que dessa vez seria possível tocar na lua.

Quando estávamos a ouvir a leitura das crianças, ficamos tão encantados com estas pequenas conquistas, que nem conseguimos prestar a devida atenção aos erros de leitura. Foi preciso ouvir a gravação para termos uma noção mais precisa do número e tipo de erros dados pelas crianças. E a verdade é que os erros foram mais do que aqueles que, à primeira vista (ou escuta), tínhamos percepcionado – ainda que menos do que os registados em leituras anteriores.

**Quadro 26 - Relação de erros cometidos pelas crianças durante a leitura do texto “A que sabe a lua?”**

Relação de erros - “A que sabe a lua?”								
Criança	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais			Nº. erros derivados do contexto	Nº. palavras soletradas	Total de erros	Nº. erros/nº palavras lidas %
		Nº. erros fonológicos	Nº. erros lexicais	Subtotal				
L.O.	180	0	1	1	1	3	5	2.8%
R.G.	116	1	0	1	0	13	14	12.1%
T.D.	116	1	1	2	0	4	6	5.8%
T.F.	180	1	1	2	0	9	11	6.1%
P.A.	116	2	0	2	3	4	9	7.8%
L.H.	116	0	0	0	0	3	3	2.6%
L.L.	156	0	1	1	0	5	6	3.8%
M.B.	148	2	1	3	1	5	9	6.1%
I.S.	147	2	1	3	1	14	18	12.2%
F.C.	116	0	1	1	1	10	12	10.3%
V.C.	148	0	1	1	2	6	9	6.1%
R.S.	180	0	1	1	0	5	6	3.3%
M.S.	180	1	0	1	0	14	15	8.3%
Total	1899	10	9	19	9	95	123	6.5%
Média	146	0.8	0.7	1.5	0.7	7.3	9.5	

Conforme podemos observar no quadro, em média, as crianças leram incorretamente 6.5% das palavras possíveis, ou seja, evidenciaram uma proficiência de leitura de 95.5%, valor que só não é mais alto do que o registado na leitura do texto “O Rapaz que tinha medo”. Olhando para o desempenho individual, vemos também uma melhoria muito

significativa por parte das crianças anteriormente sinalizadas como casos mais preocupantes. É de sublinhar a melhoria da R.S., que, na leitura do presente texto, apresenta uma das taxas de erro mais baixas, e o resultado da M.S., que, embora não seja tão bom como o da R.S., não se afasta muito da média do grupo. Por outro lado, devemos referir também as dificuldades que temos sentido em garantir o mesmo progresso ao R.G. e à I.S. e em captar sinergias junto dos seus familiares.

Uma outra observação que nos parece pertinente fazer a respeito dos dados expostos no quadro é a diferença quase nula entre a frequência de erros fonológicos e a frequência de erros lexicais. Pela primeira vez, verificamos que o número de erros lexicais é praticamente igual ao número de erros fonológicos. De acordo com alguns estudos realizados no âmbito da leitura com crianças do 1º ciclo (Simões e Martins, 2014; Pinheiro, Cunha e Lúcio, 2008), a estrutura de erros de leitura varia em função do ano escolar. Dizem os autores que no 1º e 2º ano as crianças cometem muitos mais erros fonológicos do que lexicais – o que não é de estranhar dado possuírem um léxico ortográfico mental muito reduzido. Mas, no 3º ano, essa diferença deixa de ser tão acentuada, fruto, por um lado, de uma diminuição do número erros fonológicos e, por outro, de um aumento do número de erros lexicais. Obviamente, que todos desejamos que as crianças cometam o menor número de erros de leitura possível, mas também podemos olhar para o aumento do número de erros lexicais como um sinal positivo. Se as crianças começam a cometer mais erros lexicais, é porque reconhecem ortograficamente um número maior de palavras e sentem menos necessidade em recorrer à via fonológica para as descodificar. Se, além disso, tivermos em conta que muitos dos erros lexicais são erros semânticos, podemos interpretar o aumento desse tipo de erros como resultante de um alargamento da área vocabular da criança. A análise dos erros lexicais decorrentes da leitura do presente texto permitiu-nos constatar que uma tendência no sentido de (1) acrescentar, omitir ou alterar sufixos à palavra alvo – por exemplo, ler “pedacito”, em vez de “pedacinho” (ou vice-versa, até porque ambas as palavras aparecem no texto), ler “migalhinhas” em vez de “migalhas” –; (2) substituir uma forma verbal por outra e (3) omitir o pronome pessoal ligado ao verbo (“soube/-lhes/).

Por sua vez, a análise dos erros fonológicos em função da alteração produzida permitiu-nos verificar que estes ocorreram maioritariamente por substituição – (1) algumas crianças ainda sentem dificuldade em identificar as situações em que o grafema “s” não é representado foneticamente por /z/, lendo “anziosos”, em vez de “ansiosos”; (2) dois

meninos leem duas sílabas como se de uma se tratasse, lendo “criam” em vez de “queriam” e “cá” em vez de “que a”; (3) pelo menos uma criança ainda sente dificuldades em ler sílabas terminadas em /l/, acabando por substituir este fonema por /u/ (“a/u/cança-la”); (4) e algumas crianças tendem a cometer erros de regularização em palavras que contém o grafema “x”, lendo, por exemplo “e/ch/atamente”. Registamos também algumas omissões não muito significativas. E a frequência de inserções, inversões e erros de acentuação/tonicidade foi praticamente nula.

Por último, a observação das palavras soletradas permitiu-nos dar conta de uma situação que, até então, negligenciávamos: mais de 75% das palavras lidas silabicamente contém o fonema /n/, na maioria dos casos posicionado antes de uma consoante – exemplos: conseguiremos, alcançar-me, exactamente, distanciou-se, pedacinho, alcança-la, conseguimos, ansiosos, alcancemos, estendiam, certamente, conseguirá.

Partindo destas observações, optamos por preparar exercícios diversos em função das dificuldades reveladas por cada criança. Assim, enquanto uns treinavam a leitura e escrita de palavras que contém o grafema “x”, outros exercitavam a leitura de palavras com sílabas CCV com o /r/ na segunda posição, enquanto outros ainda treinavam a leitura e escrita de palavras que contém o grafema “s”, quer em posição intervocálica, quer entre uma consoante e uma vogal. Com o grande grupo, treinamos a leitura de palavras em que o grafema “n” aparece antes de uma consoante.

### Caça aos significados

O trabalho de (des)construção de significados já havia sido iniciado na fase de preparação da leitura. Cada subgrupo foi assinalando e discutindo sobre o significado das palavras desconhecidas, o que, aliás, contribuiu para a fluidez e expressividade da leitura. Com efeito, a caça aos significados consistiu essencialmente na demonstração de situações familiares em que essas palavras podem ser utilizadas com o mesmo sentido. Propusemos, então, um jogo que consistia no seguinte: cada subgrupo escolhia uma palavra presumivelmente desconhecida e desafiava outro subgrupo a utilizá-la numa frase; depois de concretizada a tarefa, cabia ao subgrupo que respondeu desafiar outro subgrupo a construir uma frase onde utilizassem uma expressão semanticamente equivalente à palavra inicial – exemplos de frases construídas pelos participantes: (1) “A Joana quis saborear o gelado de chocolate”, O Rodrigo quis provar o batido de morango do Luís.”; (2) “A Maria não

*conseguiu alcançar o 1º lugar na maratona do seu colégio.”, “A Beatriz não consegue chegar com a sua mão ao teto.”; (3) “A Luísa quis averiguar se a Teresa tinha comido a sopa toda.”, “A Mafalda investigou se o João dizia a verdade.”; (4) “O P.A. retrocedeu na ideia de comprar uma bicicleta.”, “A Joana recuou com o carro quando percebeu que se esqueceu do telemóvel em casa”; (5) “A Rita ficou ansiosa por causa do teste de matemática.”, “A Francisca ficou nervosa quando percebeu que perdeu o anel da sua mãe.”; (6) “O Joaquim cometeu exactamente o mesmo erro.”, “O pai do João furou o pneu precisamente no mesmo local que o pai do Luís.”; (7) “A Mariana. aproximou-se do quadro para o poder observar melhor.”, “A Maria chegou perto do cão da Carlota para lhe fazer uma festinha.”.*

### Compreensão

Na segunda sessão dedicada a este texto, começamos por pedir às crianças que sintetizassem oralmente o conteúdo da história. De um modo em geral, todas foram capazes de, em poucas palavras, expressar o conteúdo global do texto. Em seguida, perguntamos se se lembravam do número de animais que participam na história. Na resposta a esta pergunta, tanto pais como filhos, evidenciaram dificuldades – somente três crianças (duas das quais beneficiárias da QpI) foram capazes de enumerar todos os animais.

Depois desta breve introdução, voltamos a ler o texto. Desta vez, o texto foi lido somente pelas quatro crianças que haviam cometido mais erros de leitura na sessão anterior. No decorrer da leitura, íamos colocando questões às crianças (leitoras): (1) “*Por que razão a tartaruga queria chegar à lua?*”; (2) “*O que fez a tartaruga para chegar à lua?*”; (3) “*O que fizeram os outros animais para chegar à lua?*”; (4) “*O que fazia a lua sempre um animal procurava alcançá-la?*”; (5) “*por que razão a lua não se moveu quando o rato tentou alcançá-la?*”; (6) “*O que fizeram os animais para alcançar a lua?*”; “*A quem lhes soube a lua?*”. Às restantes crianças e pais pedimos que acompanhassem a leitura e que, em silêncio, sublinhassem as frases que considerassem pertinentes para responder às questões que estavam a ser colocadas às quatro crianças. No final da leitura, pedimos-lhes que tentassem formular questões cuja resposta remetia para as frases que haviam sublinhado. Depois de todos os participantes terminarem esta tarefa, criamos um momento de partilha e procedemos à uniformização das questões. Em seguida, propusemos a formação de quatro grupos, constituídos sensivelmente por 5 elementos cada, contanto com crianças e pais, com o objetivo de responderem em conjunto e por escrito às questões. As questões foram muito

semelhantes às que tínhamos colocado às crianças durante a leitura. Apenas acrescentamos uma: “Se provasses a lua, a quê que ela te saberia?”. Apresentamos em seguida as respostas dadas pelos diferentes grupos:

1. Por que razão é que os animais queriam chegar à lua?

Grupo I- *Os animais queriam chegar à lua porque era para ver se era doce ou salgada.*

Grupo II- *Os animais queriam chegar à lua porque queriam saber a que é que sabia a lua.*

Grupo III- *Os animais queriam chegar à lua para provarem um pedacito.*

Grupo IV- *A razão da qual os animais querem chegar à lua é porque os animais queriam provar um pedacito.*

2. O que fez a pequena tartaruga para chegar à lua? Conseguiu?

Grupo I- *A pequena tartaruga subiu à montanha mais alta para chegar à lua.*

Grupo II- *O que fez a pequena tartaruga para chegar à lua foi subir ao monte mais alto e não conseguiu.*

Grupo III- *A tartaruga decidiu subir a montanha mais alta. A tartaruga não conseguiu chegar à lua.*

Grupo IV- *A pequena tartaruga, para chegar à lua, subiu à montanha mais alta e não conseguiu chegar.*

3. O que é que fizeram os outros animais para conseguir chegar à lua?

Grupo I- *Os animais subiram para as costas uns dos outros.*

Grupo II- *O que fizeram os outros animais para conseguir chegar à lua foi meterem-se em cima uns dos outros.*

Grupo III- *Os outros animais para conseguirem chegar à lua foram subindo para as costas uns dos outros.*

Grupo IV- *Os animais subiram às costas da pequena tartaruga para chegar à lua.*

4. O que é que fazia a lua quando algum animal tentava chegar-lhe?

Grupo I- *A lua quando algum animal se tentava aproximar afasta-se um pouco mais.*

Grupo II- *O que fazia a lua quando algum animal tentava chegar era afastar-se casa vez mais.*

Grupo III- *A lua quando viu os animais aproximarem-se dela, retrocedeu um pouco.*

Grupo IV- *A lua quando via um animal chegar-lhe ela recuava um pouco mais.*

5. Por que razão a lua não se moveu quando viu o rato?

Grupo I- *A lua não se movimentou quando viu o rato porque estava farta daquele jogo.*

Grupo II- *A razão por a lua não se ter movido quando viu o rato foi porque o rato era mais pequeno e a lua pensava que ele não conseguia lá chegar.*

Grupo III- *A lua não se moveu quando viu o rato porque pensava que ele não lhe alcançava.*

Grupo IV- *A razão pela qual a lua não se moveu ao ver o rato foi porque pensou que certamente um animal tão pequeno não lhe tocava.*

6. Como é que os animais conseguiram provar um pedaço da lua? A que lhes soube?

Grupo I- *Os animais conseguiram um pedaço da lua e soube-lhes àquilo que gostavam mais.*

Grupo II- *Os animais conseguiram provar um pedaço da lua, porque os animais meteram-se uns em cima dos outros, e a lua soube-lhes àquilo que cada um mais gostava*

Grupo III-

Grupo IV- *Os animais conseguiram chegar à lua porque subiram todos para as costas de todos os animais e soube-lhes ao sabor que cada um mais gostava. A lua soube-les exactamente àquilo de cada um deles mais gostava*

7. Se provasses a lua qual seria o seu sabor?

Grupo I- *A bolo de cenoura, a pizza, a bolo de chocolate com pintarolas*

Grupo II- *Se nós provássemos a lua queríamos que a lua soubesse a um mundo de gomas e doces.*

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Grupo III- *A lua sabia-nos a uma bola de ouro.*

Grupo IV- *Se nós provássemos a lua sabia-nos a lasanha.*

De modo em geral, as crianças conseguiram responder positivamente à tarefa proposta. Em termos de compreensão não há nada a assinalar, o que já era de esperar tendo em conta o trabalho previamente realizado nesse sentido. Foi ao nível da sintaxe que identificamos mais fragilidades, entre as quais, destacamos: (1) uso inadequado de proposições (por exemplo, na resposta do grupo I e do grupo IV à 1ª questão); (2) uso inadequado de pronomes (por exemplo, na resposta do grupo IV à 4ª pergunta, onde o pronome era desnecessário, e na resposta à pergunta 6, onde o pronome na forma de complemento indirecto aparece mal representado; ou na resposta do grupo III à 5ª pergunta, onde o pronome deveria ser representado na forma de complemento direto e não na forma de complemento indirecto); (3) dificuldade em assegurar coerência e organização sintática, decorrente de uma má mobilização da informação contida na pergunta para elaborarem a resposta (por exemplo, a resposta do grupo II à questão 2, deveria ter sido iniciada com a expressão “Para chegar à lua...” e não “O que fez...).

### Reconto

Na sessão seguinte, voltamos a ler novamente o texto. Todas as crianças e pais leram uma quinta parte do texto, pelo que o mesmo teve que ser lido quatro vezes. Os participantes em nenhuma altura demonstraram desinteresse ou se mostram entediados por se repetir várias vezes a mesma leitura. Verificou-se, isso sim, que a leitura seguinte realizava-se sempre com mais entoação, ritmo e expressividade do que a anterior.

Ao momento de leitura, seguiu-se a atividade de reconto escrito. Esta atividade foi realizada em grupo. Ora, se é verdade que a realização de trabalhos escritos em grupo não nos permite avaliar ou diagnosticar eficazmente as dificuldades específicas de cada criança, não é menos verdade que esta estratégia tem-se revelado bastante pertinente do ponto de vista formativo. Esta ideia alicerça-se na observação das interações que se estabelecem no interior de cada grupo, nomeadamente entre pais e crianças. Observamos, por exemplo, pais a corrigirem crianças e crianças a corrigirem pais. Observamos, igualmente, crianças mais proativas a estimularem crianças mais resistentes ao trabalho (escrito). Observamos, ainda, um espírito de competição saudável, pois todos os grupos aspiravam a produzir o melhor texto – consideramos esse espírito competitivo saudável, primeiro porque favorece a dedicação, segundo porque potencia a colaboração entre os elementos do grupo.

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

De um modo em geral, os recontos foram bem redigidos, tendo sido possível identificar em todos eles macro e microestruturas pertinentes, bem como uma boa articulação das ideias e dos acontecimentos.

Apresentamos aqui o reconto escrito produzido por um dos grupos, encontrando-se os restantes em anexo 3.

#### Grupo IV

*A que sabe a lua?*

*Há já muito tempo que os animais desejavam saber como sabia a lua. Seria doce ou salgada?*

*Num belo dia, a pequena tartaruga supôs subir a montanha mais alta e viu que a lua estava um pouco distante.*

*Então a Lua pensou que se tratava de um jogo e distanciou-se um pouco. Então a pequena tartaruga chamou o elefante:*

*- Sobe para a minha carapaça, assim chegaremos à lua. Mas o elefante a subir para a carapaça da tartaruga quase que a partia, mas não chegou a partir. Mesmo assim o elefante não conseguiu alcançar a lua, então chamou a girafa:*

*- Talvez se subires para as minhas costas, talvez conseguiremos alcançar a lua.*

*Mas a lua ao ver a girafa retrocedeu um pouco para trás, não conseguiram e chamou a zebra.*

*- Se conseguires subir para as minhas costas talvez alcancemos a lua.*

*Tentaram, tentaram! Mas não conseguiram. Então chamaram o Leão.*

*- Vem, vem logo! Sobe para as minhas costas e tocaremos na lua. Mas o Leão não conseguiu então chamaram a raposa.*

*- Anda sobe para as minhas costas e provaremos a lua.*

*Então, já que a raposa não conseguiu, chamaram o macaco, mas o macaco era muito pequeno e não foi desta que conseguiram.... então chamaram o rato:*

*- Sobe para as minhas costas e tocaremos na lua.*

*Então a lua pensou : - Será que um rato tão pequeno me conseguirá tocar?*

*E como a lua já estava farta daquele jogo ficou onde estava e não se mexeu mais.*

*Então o rato subiu para as costas dos animais todos e tocou na lua, depois distribuiu umas migalhinhas por todos os outros animais. A lua soube -lhes aquilo que eles mais gostavam.*

A sessão da semana seguinte foi dedicada à construção de adereços e imagens alusivas ao texto. Terminada esta tarefa, cada subgrupo apresentou ao grande grupo o trabalho escrito realizado na sessão anterior. Nessa apresentação, as crianças e pais utilizaram os adereços e imagens que construíram na primeira parte da sessão.

Nestas quatro sessões, foi possível observar um forte envolvimento e grande dedicação, tanto por parte dos pais, como das crianças – tal como já o haviam demonstrado nas duas sessões dedicadas ao texto “Os Três Porquinhos”. As crianças mostraram um maior desembrço na realização das atividades e uma menor resistência face às tarefas que implicavam o uso da escrita.



## 7. “O Pedro e o Lobo”

As sessões dos dias 20 e 27 de abril e 4 e 11 de maio foram dinamizadas a partir do conto tradicional “O Pedro e o Lobo”. Participaram nestas sessões as 16 crianças da turma do 3º ano (13 das quais beneficiárias da QpI). Nas duas primeiras sessões contamos com a participação de 4 mães e nas duas últimas estiveram presentes apenas três.

Na primeira sessão começamos por perceber junto das crianças quem conhecia a história. Cinco crianças afirmaram já terem ouvido o conto (duas delas não beneficiárias da QpI) e três afirmaram já o terem lido (duas destas crianças, também não beneficiárias da QpI, disseram já o terem lido mais do que uma vez). As restantes oito crianças confessaram nunca terem ouvido nem lido a história. Perguntamos, então, às crianças que conheciam o conto, se se sentiam capazes de partilhar com os colegas o seu conteúdo. Das oito crianças que tinham afirmado já conhecer a história, somente quatro se mostraram capazes de responder ao pedido. As outras quatro disseram que já não se lembravam. Demos, então, a palavra às quatro crianças que se haviam disponibilizado para partilhar: “*A história fala de um menino que era mentiroso... mentia tanto que ninguém acreditava nele... um dia ele precisou de ajuda e não teve porque ninguém acreditava nele* (pausa com ar pensativo) *acho que foi atacado por um lobo*”. Neste exemplo, vemos que a criança, apesar de não se recordar do encadeamento das ações presentes no conto, reteve a conclusão, ou se preferirmos, a moral da história. E, na verdade, isso foi o bastante para avivar a memória, quer das crianças que haviam dito que já conheciam mas que não se lembravam, quer das que tinham afirmando nunca ter ouvido. Celeremente, todos começaram a dar contributos e a acrescentar detalhes (até mesmo microestruturas de versões diferentes do mesmo conto). Optamos, no entanto, por não clarificar algumas confusões evidenciadas pelas crianças relativamente ao desenrolar da ação, de modo a criar uma certa expectativa e curiosidade.

### Leitura do texto

*Era uma vez um rapaz que se chamava Pedro.  
Pedro era pastor e costumava levar as suas ovelhas até aos montes altos, onde as ervas eram mais  
saborosas e tenrinhas. Sabia o quanto isso era importante. Só assim podia garantir que do seu leite  
se fariam deliciosos queijinhos.  
Na montanha, escolhia uma sombra e sentava-se a guardar as ovelhas.  
Por vezes, Pedro tinha pena de não ter companhia e dizia:  
- Quem me dera ter aqui alguém com quem conversar! Se os meus amigos pudessem vir comigo,  
brincaríamos juntos e o tempo passaria mais depressa...*

*No entanto, não era isso que acontecia e cansado de estar sozinho, Pedro começou a pensar numa forma de se distrair.*

*- Já sei! Vou inventar uma brincadeira e de certeza que me vou divertir!*

*Então, começou a gritar:*

*- Socorro! Está aqui um lobo! Socorro! Acudam!*

*Ali perto, havia alguns camponeses que cultivavam os seus campos. Ao ouvirem os gritos do Pedro, ficaram assustados e decidiram correr para o ajudar. Quando chegaram perto dele, perceberam que o pequeno pastor lhes tinha pregado uma partida.*

*- Mas aqui não há lobo nenhum! – disseram eles.*

*Pedro desatou a rir às gargalhadas e exclamou:*

*- Ah! Ah! Ah! Consegui enganar-vos a todos!*

*No dia seguinte, enquanto guardava novamente o seu rebanho, Pedro resolveu repetir a brincadeira. Mais uma vez, fingiu que estava muito assustado e pôs-se a gritar:*

*- Ajudem-me! O lobo quer atacar as minhas ovelhas! Socorro! Socorro!*

*Os gritos de Pedro eram tão fortes que os camponeses voltaram a ouvi-lo.*

*- Temos de ajudar aquele pobre rapaz! Senão, o que será dele e das suas ovelhas?*

*E lá foram, rapidamente, não fosse o lobo atacar o rebanho.*

*Ao aproximarem-se, viram que o Pedro estava calmamente deitado à sombra de uma árvore e, mal percebeu que eles ali estavam, começou novamente a rir.*

*Os camponeses ficaram furiosos e disseram.*

*- Este rapaz voltou a enganar-nos! E nós que estávamos a trabalhar e tivemos que interromper o que fazíamos para vir ajudá-lo!*

*Alguns dias mais tarde, os camponeses ouviram novamente os gritos de Pedro:*

*- Socorro! Ajudem-me! Ai, que o lobo come as minhas ovelhas! Ai, que desgraça! Venham todos, por favor!*

*No entanto, os camponeses decidiram:*

*- Este rapaz já nos mentiu várias vezes. Não podemos acreditar nele! – disse um deles.*

*- Também acho! Não lhe vamos dar importância – concordou outro.*

*Só que, desta vez, era mesmo verdade. O lobo não parava de atacar as suas ovelhas, enquanto Pedro continuava a gritar e a pedir ajuda. Sentia-se desesperado, pois ninguém vinha em seu auxílio e acabou por perder parte do seu rebanho.*

*Foi assim que Pedro aprendeu uma grande lição e percebeu que nunca mais deveria enganar ninguém.*

A primeira leitura foi realizada pelos educadores, a segunda pelas mães e, só depois leram as crianças – cada uma leu em média 151 palavras.

No momento de leitura, tivemos oportunidade observar progressos significativos ao nível da entoação, expressividade e pontuação. No entanto, também estamos conscientes de que o facto de terem sido realizadas duas leituras prévias (uma pelos educadores e outra pelas mães), bem como o facto de se tratar de uma história mais ou menos conhecida e apreciada por todos foram dois factores que muito contribuíram para o bom desempenho das crianças, não só ao nível das dimensões acima mencionadas, como também na tarefa de decodificação.

**Quadro 27 - Relação de erros cometidos por cada criança durante a leitura do texto “O Pedro e o Lobo”**

Relação de erros – “O Pedro e o Lobo”								
Criança	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais			Nº. erros derivados do contexto	Nº. palavras soletradas	Total de erros	Nº. erros/nº palavras lidas %
		Nº. erros fonológicos	Nº. erros lexicais	Subtotal				
L.O.	197	0	0	0	0	3	3	1.5%
R.G.	143	0	0	0	1	12	13	9.1%
T.D.	114	0	0	0	1	3	4	3.5%
T.F.	197	1	0	1	0	7	8	4.3%
P.A.	114	3	0	3	1	5	9	7.9%
L.H.	114	0	0	0	0	3	3	2.6%
L.L.	143	0	0	0	1	2	3	2.1%
M.B.	143	2	1	3	1	3	7	4.9%
I.S.	142	3	2	5	2	11	18	12.7%
F.C.	114	1	1	2	1	11	14	2.3%
V.C.	143	0	0	0	0	9	9	6.3%
R.S.	197	1	0	1	0	8	9	4.6%
M.S.	197	0	0	0	0	9	9	4.6%
Total	1958	11	4	15	8	86	109	5.6%
Média	151	0.8	0.3	1.2	0.6	6.6	8.4	

Como se pode ver no quadro, na leitura do presente texto, cada criança errou, em média, 5.6% das palavras possíveis, o que significa que a proficiência de leitura foi de 94.4%, valor que só não ultrapassa o registado na leitura do texto “O Rapaz que Tinha Medo”. Todavia, se tivermos em conta que na primeira leitura gravada (“O Rapaz que Tinha Medo”) não participaram três das crianças que nas leituras subsequentes apresentaram as taxas de erro mais elevadas (a M.S., a R.S. e o R.G.), podemos atribuir à leitura de presente texto o título de “a melhor leitura de sempre”.

Um outro dado que merece ser sublinhado é o facto de todas as crianças, inclusive as que classificamos anteriormente como casos mais preocupantes (com excepção da I.S.) terem conseguido uma percentagem de erro inferior a 10%. É de referir também o facto de 7 crianças (num universo de 13) não terem cometido qualquer erro fonológico e de somente duas terem cometido mais de 2.

A análise dos erros fonológicos em função da alteração produzida permitiu-nos registar uma maior incidência de erros por substituição, tais como: ch/i/garam; es/clamou e au/z)ílio – os dois últimos exemplos podem ser considerados erros de regularização, visto que se trata de palavras irregulares, cuja conversão não é regida por nenhuma regra. Não registamos qualquer erro por inserção. Erros de acentuação/tonicidade registamos dois (“c/ó/tumavam” e “p/ô/dessem”) e erros por omissão de fonema registamos também dois (“/a/tacar”; “Sab/o/rosas”). Erro por inversão de fonema registamos apenas um (“p/re/ceberam”). Quanto às palavras soletradas, devemos admitir que sentimos muita dificuldade em identificar regularidades, embora tenhamos verificado novamente uma maior incidência (difícil de compreender) de palavras com sílabas CVC, com o grafema “n” a ocupar a terceira posição e a anteceder à consoante da sílaba seguinte: **tenrinhas**, **quanto**, **importante**, **garantir**, **sentava-se**, **brincaríamos**, **rapidamente**, **rebanho**, **cansado**, **calmamente**, **novamente**, **importância**, **interromper**, **concordou**. Não conseguimos perceber se a dificuldade em ler estas palavras se fica a dever ao tipo de sílaba sublinhada ou se a outras variáveis.

### Caça aos significados

Depois da leitura, o grupo foi dividido em quatro subgrupos, para darmos início à caça aos significados. A atividade desenvolveu-se da seguinte maneira: cada subgrupo tinha que analisar detalhadamente o texto e identificar todas as palavras desconhecidas; em seguida, o grupo tinha que discutir sobre o significado de cada palavra desconhecida (ou pouco familiar) e construir uma frase onde a usassem; o objetivo era preparar todos os elementos do grupo no sentido de estarem aptos a responder, quando questionados por outro grupo, relativamente ao significado de uma palavra; depois de todos terem terminado a lista de palavras e respetivas frases, deu-se início à competição; cada grupo escolhia uma palavra presumivelmente desconhecida, referiam onde é que essa palavra surgia no texto e desafiavam um outro grupo a responder; um elemento de um grupo só podia responder novamente, depois de todos os elementos do seu grupo terem respondido pelo menos uma vez; a criança que respondia, desafiava um colega de outro grupo a partilhar o significado de outra palavra; as crianças podiam usar várias vezes a mesma palavra; sempre que a criança respondia corretamente, era atribuído 1 ponto ao seu grupo. Durante esta atividade procurávamos garantir que todas as crianças tivessem oportunidade de responder. Procurávamos também perceber quais os significados que ainda não estavam bem claros ou quais as crianças que

pareciam não se terem apropriado deles, de modo a influenciar na hora de colocar a questão – por exemplo, “*pergunta àquele grupo o significado da palavra “camponeses”*”. Exemplos de frases usadas pelas crianças para explicarem significados: “*Os camponeses levantam-se de manhã cedo para trabalhar no campo.*”; “*O Pedro ficou desesperado, quando reparou que tinha perdido o telemóvel.*”; “*A Rita caiu no recreio e a professora foi em seu auxílio.*”; “*Os tios da Francisca cultivavam espinafres tenrinhos e saborosos, na sua horta.*”.

Certamente que não conseguimos assegurar que todas as crianças se apropriassem dos significados das palavras que desconheciam. Por outro lado, foi evidente o entusiasmo e empenho que todos os participantes, inclusive as mães, depositaram na atividade. De tal modo que, a partir de um determinado ponto, já todos tinham perdido a noção de quantos pontos tinham e, ainda assim, continuavam a competir garridamente em torno dos significados – tanto que, a certa altura, diz uma das crianças: “*professora, isto mais parece a caça ao tesouro!*”; ao que respondo, “*por acaso parece mesmo uma caça ao tesouro, mas diz-me lá então onde é que está o tesouro?*”; responde a criança, “*o tesouro são os significados... cada significado é um tesouro*”; “*Muito bem, concordo contigo, cada vez que descobrimos um significado, é mais um tesouro que vai para o baú*”; finaliza o menino, “*o significado é o tesouro, a nossa cabeça é o baú... ao menos este tesouro ninguém nos rouba!*”.

Antes de terminar a sessão, convidamos quatro crianças (as que evidenciavam mais dificuldades ao nível da leitura) a lerem novamente o texto. No final, foram aplaudidas.

### Compreensão

Na segunda sessão dedicada ao “Pedro e o Lobo”, começamos por reler o conto. O texto foi lido quatro vezes, de modo a que cada criança lesse uma quarta parte do mesmo. Para evitar que a repetição da leitura induzisse desmotivação nas crianças, consideramos pertinente mobilizar algumas estratégias: na 1ª leitura, as crianças tinham que ler em câmara lenta; na 2ª tinham que exagerar nas emoções; na 3ª as crianças tinham que contar a história com diferentes volumes de voz; na 4ª leitura a história foi lida às escuras (apenas com uma pequena lanterna a iluminar o texto da criança que estava a ler). Estamos convictos de que estas estratégias foram fundamentais para manter todos “no mesmo barco”.

Depois da leitura, formamos grupos cinco grupos, cada um constituído por 5 elementos, com o objetivo de responder por escrito a algumas perguntas de interpretação. Apresentamos em seguida as questões e as respostas dadas por cada grupo:

1. Identifica (diz quais são) as personagens que intervêm (que participam) no conto?

Grupo I- *As personagens que intervêm no conto são o pastor as ovelhas o lobo e os camponeses.*

Grupo II- *As personagens do texto são: Pedro, lobo, ovelhas e camponeses.*

Grupo III- *As personagens que intervêm no conto são: Pedro, lobo, ovelhas e os camponeses.*

Grupo IV- *As personagens que participam no conto “ O Pedro e o Lobo” são: um pastor chamado Pedro, os camponeses, as ovelhas e o lobo.*

2. Localiza a ação no espaço (em que local se passa a história?).

Grupo I- *A história passa-se na montanha.*

Grupo II- *Onde se passa a acção é no alto dos montes.*

Grupo III- *Esta história passa-se numa montanha.*

Grupo IV- *O local onde se passa a acção da história “ O Pedro e o lobo” é nos montes altos.*

3. Qual é a profissão da personagem principal?

Grupo I- *A profissão da personagem principal é a profissão de pastor.*

Grupo II- *A profissão da personagem principal era pastar as ovelhas.*

Grupo III- *A profissão da personagem principal é pastor.*

Grupo IV- *A profissão da personagem principal do conto “ O Pedro e o lobo” é pastor.*

4. Em Portugal, ainda há muitos pastores, mas muito dificilmente os encontramos nas cidades.

Por que será? Onde é que podemos encontrar pastores?

Grupo I- *É difícil porque na cidade não há tantas montanhas como nas aldeias e vilas, mas pode encontrar-se nas vilas e nas aldeias.*

Grupo II- *Podemos encontrar muitos pastores nas aldeias.*

Grupo III- *Os pastores encontram-se nos campos porque nas cidades não há sítios calmos, há poucos pastores porque as pessoas preferem trabalhar noutros trabalhos e as cidades tem muitas fábricas muitas casas, estradas.. há pouco espaço para os animais estarem a viver descansados.*

Grupo IV- *Em Portugal, ainda há muitos pastores, mas dificilmente encontramos nas cidades, porque não há muitas cabras e ovelhas nas cidades e podemos encontrar pastores nos montes e aldeias.*

5. Por que razão o Pedro gostava de levar o seu rebanho para os montes altos?

Grupo I- *O Pedro gostava porque assim era melhor.*

Grupo II- *O Pedro gostava de levar as suas ovelhas aos montes altos porque a erva era mais tenrrinha e fazia melhor as ovelhas e assim as ovelhas do Pedro tinham um ótimo leite e o Pedro ia conseguir fazer uns deliciosos queijinhos.*

Grupo III- *A razão porque Pedro gostava de levar as suas ovelhas aos montes altos é porque a erva era mais saborosa e tenrrinha e fazia melhor às suas ovelhas.*

Grupo IV- *A razão pela qual Pedro gostava de levar o seu rebanho aos montes altos e porque, lá a ver é muito tenrrinho e saboroso.*

6. Além do leite para fazer queijo, que outra matéria-prima nos dão as ovelhas? E para que serve?

Grupo I- *As ovelhas dão lã para fazer camisolas.*

Grupo II- *A meteria prima que as ovelhas nos dão é a lã.*

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Grupo III- *Além do leite as ovelhas podem nos dar algodão que serve para fazer camisolas para o inverno.*

Grupo IV- *Além do leite para fazer queijo, a outra matéria – prima que nos dão as ovelhas é a lã para fazer cobertores, casacos de lã e outras coisas feitas de lã.*

A dinamizadora da Hora do Conto estimula as crianças a pesquisar sobre a origem da lã e do algodão: *Mas afinal o que é a lã? E o que é o algodão? A lã é feita a partir do pelo que é tosquiado (cortado) das ovelhas, depois vai para a fábrica e é colocado nas máquinas que o transformam em fios de lã. Com os fios fazem-se os tecidos.*

*O algodão é uma matéria prima que cresce à volta das sementes de uma planta que se chama algodoeiro.*

7. Podemos imaginar em que estação do ano se terá passado a história? Porquê?

Grupo I- *A história passa-se na primavera porque no texto diz que o Pedro procura uma sombra para se sentar.*

Grupo II- *A estação do ano que nós imaginamos é a primavera porque é na primavera que dá para pastar melhor.*

Grupo III- *Sim porque nas histórias tudo é possível imaginar, achamos que se passa numa estação quente, porque no texto diz que o Pedro procura uma sombra para se sentar.*

Grupo IV- *Podemos imaginar que a estação do ano em que se trata a história é no verão, porque no verão está muito sol e nós procura-mos sempre uma sombra.*

8. O que fazia o Pedro assim que chegava ao cimo dos montes? E como se sentia ele?

Grupo I- *O Pedro sentava-se à sombra e sentia-se sozinho.*

Grupo II- *Sentia-se mal, porque não tinha ninguém com quem falar e brincar.*

Grupo III- *O que o Pedro fazia quando chegava ao cimo dos montes era sentar-se à sombrinha ele sentia-se sozinho, sem ninguém para conversar.*

Grupo IV- *O que fazia o Pedro assim que chegava ao cimo do montes era procurar uma sombra e guardar as ovelhas. O Pedro sentia-se cansado de estar sozinho.*

9. Subitamente (de repente), o Pedro teve uma ideia para animar o seu dia. Qual foi?

Grupo I- *A ideia do Pedro foi pregar uma partida aos camponeses.*

Grupo II- *O Pedro inventou uma partida queria enganar os camponeses.*

Grupo III- *A ideia que o Pedro teve para animar o seu dia a dia foi fingir que ele o o seu rebanho estavam a ser atacados.*

Grupo IV- *De repente, o Pedro teve uma ideia para animar o seu dia a dia foi fingir que estava a ser atacado por um lobo.*

10. Qual será a principal atividade dos camponeses? Onde trabalham? E o que fazem?

Grupo I- *A principal actividade dos camponeses é cultivar a terra, trabalham no campo e plantam legumes, frutos.*

Grupo II- *A actividade principal dos camponeses é plantar sementes e depois colher o que é plantado, trabalham nos campos.*

Grupo III- *A principal actividade dos camponeses é a agricultura, os camponeses trabalham na terra dos seus campos e plantam vários alimentos como por exemplo espinafres, cenoura, batata.*

Grupo IV- *A principal actividade dos camponeses é plantar árvores de frutos e legumes e depois colhem tudo o que plantaram.*

11. Como reagiu o Pedro assim que percebeu que tinha conseguido enganar os camponeses?

Grupo I- *O Pedro sentiu-se divertido porque a partida fez efeito.*

Grupo II- *O Pedro sentiu-se satisfeito porque conseguiu enganar os camponeses.*

Grupo III- *A reacção do Pedro ao perceber que enganou os camponeses foi de felicidade, alegria, contentamento.*

Grupo IV- *O Pedro assim que percebeu que tinha conseguido enganar os camponeses reagiu de forma alegre e divertida.*

12. Quantas vezes pregou o Pedro a mesma partida?

Grupo I- *O Pedro pregou a mesma partida 2 vezes.*

Grupo II- *O Pedro enganou duas vezes os camponeses.*

Grupo III- *O Pedro pregou a mesma partida duas vezes.*

Grupo IV- *O Pedro pregou a mesma partida aos camponeses duas vezes.*

13. Como reagiram os camponeses no terceiro dia em que o Pedro gritou por socorro? O que pensaram eles? E o que disseram uns para os outros?

Grupo I- *Os camponeses não acreditaram quando o Pedro pediu socorro, eles pensaram que este estava a brincar como das outras vezes e decidiram que não iam ter com ele.*

Grupo II- *Os camponeses no terceiro dia não quiseram saber o que Pedro gritava eles comentaram entre si que já tinham sido enganados duas vezes e não iam ser enganados pela terceira vez.*

Grupo III- *Os camponeses no terceiro dia em que o Pedro gritou por socorro não se acreditaram que ele precisava de ajuda. Os camponeses pensaram que o Pedro estava a enganar-os novamente.*

Grupo IV- *Os camponeses no terceiro dia em que o Pedro gritou por socorro reagiram sem importância e pensaram que ele estava a mentir, disseram uns para os outros que não podiam confiar no Pedro.*

14. A partida que o Pedro andava a pregar aos camponeses teve uma grande consequência para ele mesmo. Qual foi?

Grupo I- *A consequência do Pedro foi o lobo ter atacado o seu rebanho.*

Grupo II- *A grande consequência do Pedro ter mentido várias vezes foi ter perdido metade do seu rebanho.*

Grupo III- *A consequência que o Pedro teve foi perder metade do seu rebanho.*

Grupo IV- *A partida que o Pedro andava a pregar aos camponeses teve uma grande consequência para ele mesmo, foi ter perdido metade do seu rebanho.*

15. Achas que o Pedro aprendeu alguma coisa a partir da reacção dos camponeses ao seu terceiro pedido de socorro?

Grupo I- *Sim, a partir daquele dia o Pedro nunca mais mentiu a ninguém, percebeu que ninguém acreditava nele.*

Grupo II- *Sim, o Pedro aprendeu uma grande lição, percebeu que apesar de ter achado piada ao enganar os camponeses, perdeu muitas ovelhas com essa brincadeira.*

Grupo III- *Sim, o Pedro aprendeu uma grande lição. Ele percebeu que sempre que mentia as pessoas não acreditavam nele, mesmo que ele estivesse a falar a verdade.*

Grupo IV- *Sim acho que ele aprendeu uma grande lição.*

16. Como é que ficou o Pedro quando viu o lobo? Como sabes isso?

Grupo I- *O Pedro ficou assustado, sabemos isso porque no texto diz que ele estava a pedir socorro.*

Grupo II- *Ficou muito assustado começou a gritar por ajuda.*

Grupo III- *O Pedro quando viu o lobo atacar as suas ovelhas sentiu-se desesperado.*

17. Se estamos sempre a enganar os outros, que consequências podemos esperar disso?

Grupo I- *Se estivermos sempre a enganar os outros, ninguém vai acreditar em nós, mesmo quando estivermos a falar a verdade.*

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.



Grupo II- *Se estivermos sempre a enganar os outros podemos ter várias consequências:*

1- *As pessoas deixam de acreditar em nós.*

2- *Afastam-se de nós.*

3- *Quando precisarmos de ajuda não temos ninguém que nos ajude.*

Grupo III- *Se estivermos sempre a enganar as pessoas podemos esperar várias consequências uma delas é ser ignorado por os outros ou ficar sem amigos.*

Grupo IV- *Se estivermos sempre a enganar alguém as consequências que podemos ter são não acreditarem em nós e ficar sem amigos.*

Depois de todos terminarem o trabalho, sugerimos jogar o “Jogo da Glória”, usando as perguntas de interpretação do texto “O Pedro e o Lobo”. Este jogo consiste em utilizar um tabuleiro constituído por um percurso de 20 casas, sendo que o jogo é ganho por quem chegar primeiro à última casa. No caminho, existem regras particulares em algumas casas que, designadamente, autorizam a avançar duas ou mais casas ou obrigam a recuar. Cada resposta certa dá direito a lançar um dado que ditará o número de casas que serão avançadas ou, no caso, de ter caído numa casa que obriga a ir para trás, retroceder no caminho já percorrido.

## Conclusão

Tendo por contexto institucional uma IPSS que assume como missão o desenvolvimento de práticas que busquem na ciência as linhas orientadoras da construção de *guide lines* direccionadas para a superação da vulnerabilidade social das famílias, a intervenção aqui descrita pretende distanciar-se do trabalho social que se circunscreve a práticas assistencialistas. Esclareça-se que entendemos por assistencialismo todo o tipo de intervenção que descure a análise das causas dos problemas e se concentra exclusivamente na atenuação dos sintomas. Não restam dúvidas acerca da impossibilidade de eliminar a pobreza se a acção interventora ficar limitada à atribuição de ajudas financeiras e ao controlo das condições legais de acesso a essas prestações.

Mas, além de assumir a centralidade da análise científica dos fenómenos envolvidos na produção e reprodução da pobreza, a associação *Qualificar para Incluir* toma a defesa da igualdade oportunidades e a implicação na obtenção de meios que as ampliem como valores de referência centrais. Ora, no domínio específico da intervenção sobre a pobreza, cada vez mais indissociável de fenómenos de exclusão social, a primeira exigência que se impõe a fim de fundar a acção interventora na análise científica é construir uma problemática teórica capaz de esclarecer a trama de relações que concorrem para a restrição das oportunidades e, dessa maneira, para a vulnerabilidade social dos indivíduos. O inventário crítico da produção teórica de diversas ciências sociais, tais como a sociologia, economia, psicologia, entre outras, sobretudo numa perspectiva de diálogo e articulação entre níveis de análise com graus de abstracção diversos, é fundamental para construir hipóteses e programas operacionais coerentes com a análise científica dos problemas. Estabelecer diálogo e articulação entre diferentes enfoques da mesma realidade, neste caso a pobreza, procurando saber como as suas diferentes dimensões se condicionam e reforçam mutuamente, é uma condição necessária para explorar sinergias entre as intervenções dos distintos profissionais e instituições que operam no terreno junto dos mesmos indivíduos.

No caso da pobreza, a cientificidade das práticas de serviço social, como em qualquer outra disciplina que se pretende científica, começa pela construção do objecto de estudo/intervenção que, sublinhe-se, não se confunde com a enumeração dos problemas evidenciados pelas pessoas. O fundamental é compreender como são produzidos esses problemas que tomamos como evidentes e proporcionar ferramentas de análise aos que os vivenciam, a fim de que estes possam ser sujeitos de alguma transformação das suas

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

próprias vidas. Para tal é absolutamente fundamental entender como se geram as desigualdades de oportunidades, bem como apreender os processos através das quais estas se perpetuam, nomeadamente através da análise dos vários contextos e mecanismos de integração social dos indivíduos.

A família e a escola são os dois primeiros contextos sociais em que a vida começa a assumir características que, seguramente, irão condicionar o acesso a um lugar na sociedade bem como o processo de construção identitária. Têm um papel no processo global de estruturação das desigualdades, sem esquecer, é preciso sublinhar, que, quer uma, quer outra sofrem influências diretas das opções e ação das instâncias de governação política, bem como das lógicas que dominam o funcionamento do campo económico.

Para a construção do objecto do trabalho social neste domínio da pobreza infantil e, logo da perpetuação da pobreza de geração em geração, é, pois fundamental começar por reunir conhecimento que permita esclarecer o mais detalhadamente possível quais são e como se produzem os fenómenos que interditam a satisfação das necessidades das crianças no que respeita ao desenvolvimento do seu potencial de aprendizagem. Sem dúvida que o conhecimento da produção teórica das áreas disciplinares da psicologia e da sociologia da educação nos oferece um conjunto de teorias e conceitos que nos permitem compreender quais e como se imbricam entre si os processos que conduzem à desigualdade das oportunidades de aprender e de fazer uma transição para a vida adulta socialmente inclusiva.

Em termos muito sintéticos, a sociologia é, sem dúvida, importante pelo seu contributo para a descoberta de regularidades objetivas demonstrativas de forte correlação estatística entre a classe social da família em que se nasceu e a carreira escolar, designadamente o insucesso escolar, o abandono escolar, o acesso ao ensino profissional e ao ensino superior, o tipo de curso superior a que se acede. Mas é igualmente valiosa para a construção de hipóteses teóricas sólidas explicativas dessas mesmas correlações estatísticas.

A teoria da reprodução cultural de Bourdieu destaca que a consagração de uma escolaridade obrigatória gratuita nunca representou uma verdadeira igualdade de oportunidades de adquirir uma certificação escolar. Na realidade, a escola não avalia o mérito, uma vez que ao tratar todas as crianças como iguais acaba por efetivamente beneficiar os alunos que podem vivenciar a escola como um prolongamento do mundo cultural familiar. A abordagem sociológica da reprodução social e cultural em contextos

educacionais relaciona os piores resultados escolares das crianças dos meios populares com elementos inerentes ao funcionamento da instituição escolar, designadamente os conteúdos curriculares, as condições de trabalho dos docentes, o sistema de avaliação, as práticas pedagógicas. Em síntese, a escola está vocacionada para ensinar a um “cliente ideal” que está longe da realidade dos alunos das classes culturalmente mais distanciadas da escola. A análise sociológica da reprodução cultural pela escola salienta que esta propõe um perfil de aluno e de professor em função de interesses económicos, políticos e culturais da sociedade. A escola participa na produção de um trabalho de dominação que passa pelo exercício de uma violência simbólica cujo poder reside em fazer crer que a escola oferece as mesmas oportunidades a todos. A análise sociológica tem salientado que a igualização formal face à escola jamais conseguirá superar as desvantagens dos alunos oriundos das classes trabalhadoras, donde se pode concluir que desempenha o papel de agente de legitimação e controlo social que contribui para assegurar a perpetuação do privilégio.

A investigação sociológica conduzida a partir das hipóteses centrais das teorias sociológicas interaccionistas incidiu em aspectos diretamente focados na sala de aula, demonstrando a importância das classificações que os agentes educativos atribuem aos alunos das classes populares na formação de expectativas que interferem fortemente nas interações entre uns e outros. Interações estas que, por sua vez, influenciam o processo de aprendizagem. Trata-se de uma abordagem valiosa para esclarecer o carácter relacional do insucesso, dando conta de que este é fruto de uma ação social coletiva e não pode ser comodamente atribuído aos alunos e famílias.

A teoria de Bernstein sobre a influência da interação família e escola no aproveitamento diferencial e na reprodução cultural confere consistência empírica à tese da reprodução cultural e social pela escola, na medida em que desvenda componentes sociológicas do contexto familiar, designadamente os modos de comunicar e de exercer o controlo social, que a escola não tem em conta quando estabelece os conteúdos programáticos e as práticas pedagógicas. O potencial de mudança da teoria de Bernstein reside no facto de a sua análise das estruturas comunicacionais na família deixar muito claro que a aprendizagem da língua é condicionada pela cultura que prevalece no contexto familiar. As famílias das classes populares tendem a exercer um tipo de controlo social muito pouco favorável ao exercício de uma comunicação rica em termos de especificação dos fundamentos das condutas, dos sentimentos e dos pontos de vista individuais. Por

comparação com as famílias das classes médias, observou que o seu modo de controlo é mais autoritário e a disposição para a negociação de papéis inexistente. Nas classes médias escolarizadas, a interacção entre família e escola é um processo facilitado pela partilha de significações e códigos muito próximos. Nas classes populares, o processo de comunicação está recheado de dificuldades dadas as restrições inerentes às experiências precoces de contacto com a língua.

No campo disciplinar da psicologia não faltam estudos que contribuem para dar consistência empírica à tese da escola como reprodutora das desigualdades culturais e sociais, designadamente os que abordam o papel determinante da aquisição da linguagem na primeira infância no desenvolvimento social e cognitivo do ser humano. Esclarecem que a velocidade na aquisição de novas palavras, logo aos 30 meses de idade, é um preditor de processo de aprendizagem ao longo da vida escolar. A investigação confirma que as crianças com uma linguagem menos rica, as que partem mais atrás na corrida para o sucesso, tendem a ficar para trás quando comparadas com crianças da mesma idade com uma linguagem mais desenvolvida (Walker, Greenwood, Hart & Carta 1994; Stanovich, 1986).

Hart e Risley, por exemplo, dois psicólogos especializados no estudo da infância analisaram programas pré-escolares concebidos para estimular as competências linguísticas de crianças originárias de famílias com baixos rendimentos e constataram que, não obstante essa intervenção, o fosso em matéria de resultados entre ricos e pobres continuava a crescer. Constataram que as melhorias iniciais resultantes das intervenções direccionadas para a eliminação das desigualdades à entrada na escola se dissipavam rápida e quase completamente à medida que as crianças cresciam.

A importância da investigação dos acima referidos autores reside em ter verificado que era possível aumentar facilmente o vocabulário das crianças por via do ensino de novas palavras, mas que não era possível assegurar a continuidade dessa aprendizagem de vocabulário novo, se as crianças deixassem de ser intervencionadas, isto é, se deixassem de usufruir de um ensino direto. As trajetórias de desenvolvimento do vocabulário das crianças continuavam a apresentar grandes discrepâncias por relação às dos filhos dos professores. O crescimento rápido do vocabulário dos filhos dos professores contrastava com o lento crescimento do vocabulário das crianças do jardim-de-infância, o que confirmava os resultados de outros estudos, segundo os quais, no ensino secundário, muitos filhos de famílias pobres não possuíam o vocabulário utilizado nos manuais escolares.

Para compreender a disparidade entre as trajetórias de desenvolvimento que observaram, empreenderam uma investigação subordinada à hipótese de que as diferenças nas trajetórias de desenvolvimento começam em casa. Logo, seria necessário observar diretamente o início da aprendizagem do vocabulário em casa. Os dados recolhidos mostraram que as famílias diferem imensamente no volume da interação e de experiência que envolve a linguagem e que estas diferenças estão fortemente correlacionadas com o desempenho linguístico das crianças aos 3 anos. As crianças de famílias que falam muito e sobre assuntos diferenciados, que usam uma maior variedade de construções gramaticais nas suas frases e um vocabulário mais sofisticado, possuem um vocabulário muito mais vasto e rico do que as crianças provenientes de famílias dependentes da proteção social. Os pais com profissões intelectuais procuram entender o que os seus filhos sentem, em vez de simplesmente dizerem não, conversam com a criança, fazem perguntas, lêem com os filhos fazendo perguntas acerca do que está a acontecer e animam o diálogo com vozes engraçadas.

Se o objetivo da intervenção for a igualização da experiência precoce das crianças, será necessário identificar as diferenças entre as experiências que as crianças de diversos grupos socioeconómicos apresentam à entrada na pré-escola, aos 3 anos. Os autores observaram diferenças notáveis nas suas experiências precoces, designadamente o número de palavras ouvidas em cada hora. Estas diferenças relativas em quantidade de experiência mantiveram-se ao longo dos dois anos de observação.

Mas, a experiência linguística das crianças não difere apenas em volume e qualidade das palavras ouvidas, há também diferenças significativas do número de frases encorajadoras da conversação e de proibições. As diferenças relativas numa hora de experiência das crianças permitem estimar a experiência cumulativa das crianças ao longo dos 4 primeiros anos de vida e captar a dimensão do problema sobre o qual é preciso intervir.

A partir de dados longitudinais, confirma-se que as crianças possuem diferentes competências na altura de entrarem na escola e que muitas coisas lhes acontecem durante os seus três primeiros anos de vida em casa, numa altura em que são especialmente maleáveis e fortemente dependentes da família.

Estimar a dimensão das diferenças na experiência acumulada das crianças antes dos 3 anos dá uma indicação da importância da qualidade da estimulação precoce. Estimar as horas de intervenção necessárias para igualizar as experiências precoces das crianças

permite ver com clareza o esforço exigido para mudar as suas vidas. E quanto mais se adia o esforço, menos possível se torna a mudança.

Com base nas evidências acima assinaladas, a investigação sobre a desigualdade de acesso à escolarização na mais tenra infância elege o modo de os pais conversarem com os filhos como objecto de estudo e de intervenção. Dito de outro modo, centra-se na análise empírica da influência que a interação entre a criança e os pais, hora após hora, dia após dia, ao longo da primeira infância, exerce sobre a sua trajetória de aprendizagem da linguagem (Hart & Risley, 1995, p. 2).

Esta desigualdade é conhecida desde há muito e analisada por numerosos autores em domínios disciplinares diversos. Todavia, as intervenções, coerentes com o que análise científica demonstra, estão longe de ser viabilizadas de forma a produzir resultados significativos (Zigler, E., & Valentine, J., 1979). As intervenções não são suficientemente intensivas, são tardias (começam aos três anos ou mais tarde) e difusas (tentam responder a um número excessivo de problemas para serem bem implementados). Por isso, para um número excessivo de crianças, o hiato que começa a crescer na infância nunca fica compensado. Uma vez estabelecidas as trajetórias de desenvolvimento, torna-se difícil mudá-las se não forem feitos esforços extraordinários (Rowe, M. L., Raudenbush, S. W., & Goldin-Meadow, S., 2012).

De modo semelhante, se não há uma intervenção precoce, os tipos de condutas dos pais que entravam o desenvolvimento da linguagem acabam por adquirir uma estabilidade considerável (Dallaire, D. H., & Weinraub, M., 2005; Hart, B., & Risley, T. R., 1999). Em suma, em termos de intervenção com vista à superação das desigualdades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, muito em particular das crianças cujas famílias não possuem as competências linguísticas mais adequadas ao sucesso escolar, impõe-se trabalhar intensamente com os pais e as crianças nos dois ou três primeiros anos de vida da criança.

Acompanhar as famílias e as crianças desde a idade mais precoce, com vista a enriquecer substancialmente o processo de estimulação cognitiva e da linguagem configura-se uma intervenção consistente com a investigação científica que acima sintetizamos.

Foi nessa perspectiva que, embora mais tardiamente do que seria desejável, se desenhou um programa de estimulação da leitura com o envolvimento dos pais, a fim de que estes dediquem 1 hora diária à leitura conjunta com as crianças. São realizadas conversas regulares com os pais com o objectivo de os fazer compreender que eles são peças fundamentais do processo de aprendizagem dos seus filhos, nomeadamente que podem fazer

algo muito útil para o seu sucesso escolar. Será preciso fazer com que os pais compreendam a importância da leitura partilhada em casa para que as crianças comecem a gostar de ler. É igualmente fundamental fazer com que os pais compreendam que a leitura é fundamental para aprender palavras e temas novos, que são, por sua vez, indispensáveis para entender as matérias escolares. Quem aprendeu a gostar de ler, entrega-se ao estudo com menor custo, este deixa de ser uma obrigação estranha, que em nada contribui para dar significado à vida e passa a ser uma atividade vivida com interesse e profundidade. É preciso que os pais compreendam que são tão importantes como os professores na escolarização, embora possam ter menos conhecimentos de certas matérias. Apesar de os professores terem mais domínio sobre as matérias escolares, é possível e desejável encontrar formas de cooperação entre pais e professores. Os pais precisam de compreender que os filhos aprendem melhor o que é pedido na escola se eles próprios derem valor aos assuntos que os filhos devem estudar. A leitura conjunta entre pais e filhos é um meio muito poderoso para que as crianças adquiram o hábito de ler, é o facto de os pais serem figuras particularmente significativas que as levará a vivenciar esses momentos como expressão de afecto e de uma atenção especial e, assim, associarem a leitura e as descobertas que ela proporciona a sentimento de conforto interior, aconchego, harmonia, identificação.

A experiência que a QpI acumulou em matéria de (re)conciliação destas crianças com a escola permite-nos concluir que as suas dificuldades de adaptação não são determinadas pelos défices de inteligência, mas, sim, por não lhes terem sido proporcionados os caminhos apropriados. Não foram suficientemente estimuladas pela família, nem frequentaram equipamentos pré-escolares que lhes permitissem compensar aprendizagens que não podiam fazer em casa.

A nossa experiência demonstra que estas crianças, que foram tão severamente privadas de estimulação cognitiva precoce, já que as suas famílias não têm a preparação necessária para satisfazer essa necessidade, são capazes de aprender e de evoluir muito positivamente quando se investe na recuperação sistemática de tudo o que não aprenderam, encontrando maneiras de incluir os pais na organização e implementação de programas de estudo em conjunto. De referir, nomeadamente, os programas de leitura partilhada em casa e na própria escola, requerendo uma real implicação da escola na comunicação com a família e um investimento forte no incentivo à sua participação no projecto educativo das crianças. O mais importante a referir neste aspeto é que as famílias são levadas a perceber que não só são



capazes como são, igualmente, muito necessárias para que os seus filhos comecem a descobrir que ler é uma atividade que pode ser feita em ambiente de harmonia, de aproximação entre professores e pais, de descoberta de que afinal ler não é um acontecimento estranho, bizarro, desnecessário, fútil e que nada acrescenta ao que a vida nos desafia dia após dia. Os textos selecionados devem não só conter temas que se inscrevem nas mais variadas situações da vida real, como devem ser objeto de uma descodificação que demonstre a ligação entre as palavras eruditas, ausentes na comunicação quotidiana, com assuntos perfeitamente conhecidos. Dito de outro modo, as palavras eruditas são relativas a factos, realidades, acontecimentos que estão ao alcance da compreensão dos cidadãos que desconhecem a linguagem erudita.

Ora, o recurso à leitura partilhada de livros de histórias infantis desde a primeira infância é uma experiência crucial para instalar um condicionamento positivo para a leitura. Ler em conjunto é uma oportunidade de continuamente confirmar a ligação incondicional que existe entre pais e filhos, de recriar ambientes calorosos e gratificantes que, sem dúvida, permitem associar a leitura a algo de muito significativo tanto para as crianças como para os pais.

Um dos maiores constrangimentos que a QpI procura superar é justamente o da carência de equipamentos educativos que levem em devida conta a necessidade de criar ambientes relacionais e pedagógicos muito ricos em termos de atividades e de conversações, estimulantes, em termos de diversidade de materiais e de experiências e, muito importante, ambientes exigentes em termos do tempo investido, que tem que ser necessariamente longo e continuado ao longo dos anos de escolarização. O envolvimento precoce e continuado dos pais na aprendizagem da língua materna é uma condição necessária para que os esforços investidos no acompanhamento do estudo não se dissipem completamente quando as crianças deixem de ser acompanhadas. Só eliminando, o mais possível, o fosso linguístico entre a casa e a escola será possível atenuar os atrasos que as crianças pobres evidenciam no domínio da língua, à medida que prossegue a sua carreira escolar.

No ano lectivo de 2015-2016, a Qualificar para Incluir (QpI) formalizou acordos de cooperação com várias instituições de ensino com vista a implementar projectos educativos reparadores das lacunas de formação acumuladas pelas crianças no seu curto trajecto de vida. Estes projectos educativos incluem 130 crianças e adolescentes e exigem um grande investimento na criação dos laços de proximidade com as famílias e no seu envolvimento na comunidade escolar. A participação semanal das famílias nas aulas através da leitura, interpretação e teatralização de pequenos contos (“hora do conto”) constitui um projecto de

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

investigação/acção a que pretendemos conferir maior rigor e sistematização a partir do ano lectivo de 2016-17.

Deste programa de leitura partilhada por pais, filhos e professores espera-se proporcionar uma familiaridade com o trabalho sobre a palavra, designadamente com a apreensão dos vários significados que a palavra pode tomar em função do contexto em que está inserida, das subtilezas que ela transporta, das metáforas que destacam certos aspetos mais fortes e mais expressivos das realidades, dos valores mais positivos do ser humano bem como da sua pequenez, mediocridade, egoísmo, injustiça

## Bibliografia

- Abreu-Lima, I. M. P. (2003). *Cenários de educação e desenvolvimento: o meio familiar e o seu impacto na educação e desenvolvimento da criança*. Universidade do Porto. Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19080/2/29409.pdf%0A>
- Almeida, J. F., Pinto, J. M (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Altieri, J. L. (2010) *Literacy + Math = Creative Connections in the Elementary Classroom*. Newark, DE: International Reading Association.
- Arends, I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Astolfi, J.-P. (1992) *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- Azevedo, J. (1998). *Metodologias qualitativas: análise do discurso*. In A. Esteves & J. Azevedo (Orgs.), *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Universidade do Porto: Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras, pp. 107-114.
- Azevedo, F. & Rosa, M. (2003) *Para a Emergência da Literacia em Contexto de Jardim de Infância*. In F. Azevedo (Org.) *A Criança, A Língua e o Texto Literário: Da Investigação às Práticas*. Actas do I Encontro Internacional. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança, pp. 14-16.
- Beals DE, DeTemple JM. (1993). *Home contributions to early language and literacy development*. 42:207-215. National Reading Conference Yearbook
- Barbeiro, L. F. (2003) *A Escrita. Construir a Aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação – Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Benavente, A. et al (1987). *Do outro lado da escola*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes Socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Éditions du Minuit.
- Bernstein, B. (1992). *La construction du discours pédagogique et les modalités de sa pratique.*, in Critiques Sociales, n° 3-4, Novembre 1992, pp. 20-58.
- Braunger, J. & Lewis, J. P. (2006) *Building A Knowledge Base In Reading*. Newark, DE – Urbana, IL: International Reading Association / The National Council of Teachers of English.
- Bruce, B. C. (2003) *Digital Content: The Babel of Cyberspace*. In B. C. Bruce (Ed.) *Literacy in the Information Age*. Inquiries Into Meaning Making with New Technologies. Newark, DE: International Reading Association, pp. 70-77.
- Bush, W. S. & Fiala, A. (1993) *Problem Stories – A New Twist on Problem Posing*, in S. I. Brown & M. Walter. *Problem Posing. Reflections and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 167-173.
- Capovilla, A. G. S. & Capovilla, F. C. (2002). *Intervenção em Dificuldades de Leitura e Escrita com Tratamento de Consciência Fonológica*. In M. A. Santos & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. Barueri: Manole

Citoler, S. D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Comber, B.; Thomson, P. & Wells, M. (2001) *Critical Literacy Finds a “Place”: Writing and Social Action*, in a Low-Income Australian Grade 2/3 Classroom. *The Elementary School Journal*, 101: 451-464.

Cruz, O.; Abreu-Lima, I.; Barros, Sílvia; Costa, P.; Macedo, C.. 2011. *A Escala de Avaliação do Ambiente Familiar. Comparação dos resultados observados com três versões da HOME*. Trabalho apresentado em VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, In Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos, Lisboa.

Dallaire, D. H., & Weinraub, M. (2005). *The stability of parenting behaviors over the first 6 years of life*. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2).

Develay, M. (1996) *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.

Develay, M. (1998) *De l'impossible et de la nécessaire pensée du transfert*, *Éducatifs*, n° 15, mars-avril, pp. 8-10.

Develay, M. (1996) *Didactique et transfert*, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, p. 20.

Dickinson, D.K., Porche, M.V. (2011) *Relation Between Language Experiences*, in *Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities*. *Child Development*, 82 (3), 870-886.

Erikson, E. H.( 1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Erikson, E. H.(1987) *Infância e Sociedade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Ferrari JL. ( 1999). *Por que es importante el padre?* In: Ferrai JL, ed. *Ser padres en el tercer milênio*. Mendoza: Ediciones del Canto Rodado;. p.91-117.

Fernandes, P. (2007) *Livros, Leitura e Literacia Emergente. Algumas Pistas acerca do Espaço e do Tempo dos Livros na Promoção da Linguagem e Literacia Emergente em Contexto de Jardim-de-Infância*, in F. Azevedo (Coord.) *Formar Leitores. Das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, pp. 19-33. Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Gaulejac, V. & Léonetti, I. (1994). *La lutte des places*. Paris: Epi.

Guerra, I. (2000). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Ação. O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.

Goodman, K. (2005) *What's Whole in Whole Language*. Berkeley CA: RDR Books.

Hann DM, Osofsky JD, Culp AM. (1996) *Relating the adolescent mother-child relationship to preschool outcomes*.17(4): 302-209.*Infant Mental Health Journal*

- Hart, B. B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hart, B. B., & Risley, T. R. (1999). *The Social World of Children Learning to Talk*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Grejnec, Michael. (2003) *A que sabe a Lua?*. Kalandraka, Lisboa
- Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Lentin, L., (1971). *Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans: une méthode, premiers résultats*. Etudes de Linguistique Appliquée, n°4. Paris.
- Louzada, F.M.; Menna-Barreto, L. *O sono na sala de aula: Tempo escolar e tempo biológico*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2007.
- Meirieu, Ph. (1990) *L'école, mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 5e éd.
- Meirieu, Ph. (1998) *Le transfert de connaissances, un objet énigmatique*, in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) Apprendre, Numéro hors série des Cahiers pédagogiques, pp. 6-7.
- Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) (1996) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP.
- Pereira, I. (2009) *Literacia Crítica: Concepções Teóricas e Práticas Pedagógicas nos Níveis Iniciais de Escolaridade*, In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Eds.) Modelos e Práticas em Literacia. Lisboa: Lidel, pp. 17-34.
- Pereira, M. L. A. (2000) *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Asa. PESSANHA, A. M. A. (2001) *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação.
- Rowe, M. L., Raudenbush, S. W., & Goldin-Meadow, S. (2012). *The Pace of Vocabulary Growth Helps Predict Later Vocabulary Skill*. Child Development, 83(2).  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01710.x>
- Ribaud, Marie Catherin & Les équipes Science et Service (1976). *Les enfants des exclus: L'avenir enchaîne des enfants du sous-proletariat*. Stock. Paris
- Rodriguez, E. T., Tamis-LeMonda, C. S., Spellmann, M. E., Pan, B. A., Raikes, H., Lugo-Gil, J., & Luze, G. (2009). *The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(6), 677-694. DOI: [10.1016/j.appdev.2009.01.003](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.01.003)
- Perrenoud, Ph. (1974) *L'école à quatre ans. Du métier d'enfant à l'éducation compensatrice*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 7, 1974.
- Perrenoud, Ph. (1995) *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*, in Bentolila, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, pp. 73-88.
- Perrenoud, Ph. (1994) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3e éd. 1996.
- Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. ISSSP
- Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

- Perrenoud, P. (1999b) *Construir Competências é virar as costas aos saberes?* In Patio. Revista Pedagógica, nº 11
- Perrenoud, Ph (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação, n 12.
- Perrenoud, Ph.(2000). *Dez novas competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000) *D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances?*, in Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) (2000) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons éducatives, pp. 45-60.
- Queiroz, Maria Cidália & GROS, Marielle Christine. (2002). *Ser Jovem num Bairro de Habitação Social*. Campo das Letras. Porto
- Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Rey, B. (1998) *Un transfert nommé désir*, *Éducatives*, nº 15.
- Salles, J.F. (2002). Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: Relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (2), 321-331.
- Salles, J.F. & Parente, M. P. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª serie : abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 220-228.
- Sangiuliano, G. (2005) *Books on Tape for Kids: A Language Arts-Based Service-Learning Project*, in R. A. Karchmer, M. H. Mallette, J. Kara-Soteriu & D. J. Leu (Eds.) *Innovative Approaches to Literacy Education. Using the Internet to Support New Literacies*. Newark, DE: international Reading Association, pp. 13-27.
- Sardinha, F. (2005) *Histórias com Problemas – Uma Forma de Educar para a Numeracia e para a Literacia*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança – Área de Especialização em Ensino e Aprendizagem da Matemática. Braga: Universidade do Minho.
- Sardinha, F.; Palhares, P. & Azevedo, F. (2006) “*Histórias com Problemas*” *Uma Forma de Educar para a Numeracia e para a Literacia*. *Nuances*. Estudos Sobre Educação, 14, 129-152.
- Sardinha, F.; Palhares, P. & Azevedo, F. (2009) *Literacia e Numeracia: Uma Experiência Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico*, in F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coord.) (2009) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 209-223.
- Sánchez, P. A. & Jiménez, M., S., R. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe
- Santos, V. M. (2004). *Aprender e ensinar a ler: modelos, métodos, dificuldades e formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985) *Fostering the Development of Self-Regulation in Children's Knowledge Processing*, in S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glaser (Eds.) *Thinking and Learning Skills: Current Research and Open Questions*, Vol. 2, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 563-577.
- Sheridan, S.M., Knoche, L.L., Kupzyk K.A., Edwards, C.P., Marvin, C.A. (2011) *A Randomized Trial Examining the Effects of Parent Engagement on Early Language and Literacy: The Getting Ready Intervention*. *Journal of School Psychology* (Article in Press). Documento

acessível online em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002244051100015X> (26.05.2011).

Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997) *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.

Simões, E & Martins, M (2011) *Avaliação da leitura oral de palavras: análise da tipologia de erros de leitura em crianças do 1º e 2º anos de escolaridade*. Unidade de Investigação em Psicologia Cognitiva do Desenvolvimento e da Educação ISPA-IU Lisboa, Portugal.

Sisto FF. (2002). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes.

Spenger, T. G., Falchi, L. & Ghiso, M. P. (2011) *Linguistically Diverse Children and Educators (Re)Forming Early Literacy Policy*. Early Childhood Education Journal, 39 (2), 115-123.

Tamis-LeMonda CS, Bornstein MH, Baumwell L.(2001). *Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones*. Volume 72(3): 748-767. Child Development

Tardif, J. (1996) *Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels*, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, pp. 31-46.

Tardif, J. (1999) *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.

Tardif, J. et Presseau, A. (1998) *Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages*, Vie pédagogique, n° 108, pp. 39-45.

Tardif, J. et Meirieu, Ph. (1996) *Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances*, Vie pédagogique, n° 98, mars-avril, pp. 7.

Torres, R.-M. (2008) *Literacy and Access to the Written Culture by Youth and Adults Excluded from the School System. A Cross-Country Field Study*, in Nine Countries in Latin America and the Caribbean. International Review of Education, 54 (5-6), 539-563.

Silven M, Niemi P, Voeten M.(2002). *Do maternal interaction and early language predict phonological awareness in 3-to-4-year olds?*. Volume 17(1): 1133-1155. Cognitive Development

Viana, F. L. & Leal, M. J. (2002). *Avaliação da leitura no 1º ciclo do ensino básico: contributos para a validação de um instrumento de avaliação*. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Org.). *Actas do III Encontro de Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa

Vygotsky, L. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio de Água Editores.

Zioga, I., Di Bernardi Luft, C., & Bhattacharya, J. (2016). *Musical training shapes neural responses to melodic and prosodic expectation*. Brain Research, 1650, 267–282.  
<http://doi.org/10.1016/j.brainres.2016.09.015>

Zigler, E., & Valentine, J. (1979). *Project Head Start: A Legacy of the War on Poverty*. New York: Free Press.



## Anexos

### Anexo 1 - Pontuações individuais do HOME Inventory

Nome: M. B.

HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10	9	2	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7	5	1	
<b>III-Clima Emocional</b>	8	7	5	
<b>IV-Oportunidades e Materiais de Aprendizagem</b>	8	4	1	
<b>V-Enriquecimento</b>	8	6	2	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6	5	1	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4	3	3	
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8	7	2	
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>17</b>	

<b>I – Responsividade</b>	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) <b>E</b>	-
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) <b>E</b>	+
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. <b>E</b>	-
4- A criança é encorajada a ler sozinha. <b>E</b>	-
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita <b>O</b>	-
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança <b>O</b>	-
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita <b>O</b>	-
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa <b>O</b>	-
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. <b>O</b>	+
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos <b>O</b>	-
<b>II – Encorajamento da maturidade</b>	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) <b>E</b>	-
12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas <b>E</b>	-
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios <b>E</b>	-
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos <b>E</b>	-
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares <b>E</b>	-
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança <b>O</b>	+
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita <b>O</b>	-
<b>III – Clima Emocional</b>	

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior E	+
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês E	-
20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias E	+
21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do que uma vez na semana passada E	+
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	+
23 – A mãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	+
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	-
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	-
<b>IV – Materiais e Oportunidades de Aprendizagem</b>	
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	-
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	-
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	-
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	-
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	-
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	-
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	+
<b>V – Enriquecimento</b>	
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	-
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	-
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	+
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	-
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	-
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	-
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	-
<b>VI – Acompanhamento Familiar</b>	
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	-
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	+
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	-
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	-
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	-
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	-
<b>VII – Integração Familiar</b>	
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	-
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	+
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	+
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

VII – Ambiente Físico	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	+
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	-
54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	-
55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	+
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	-
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	-
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	-
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	-
TOTAIS	17
I – 2 II – 1 III – 5 IV – 1 V – 2 VI – 1 VII – 3 VIII – 2	

Nome: V.C.

HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10	9	8	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7	5	7	
<b>III-Clima Emocional</b>	8	7	5	
<b>IV-Oportunidades de Materiais de Aprendizagem</b>	8	4	3	
<b>V-Enriquecimento</b>	8	6	4	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6	5	4	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4	3	2	
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8	7	4	
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>37</b>	

<b>I – Responsividade</b>	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) <b>E</b>	+
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) <b>E</b>	-
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. <b>E</b>	+
4- A criança é encorajada a ler sozinha. <b>E</b>	+
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita <b>O</b>	+
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança <b>O</b>	+
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita <b>O</b>	+
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa <b>O</b>	+
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. <b>O</b>	+
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos <b>O</b>	+
<b>II – Encorajamento da maturidade</b>	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) <b>E</b>	+
12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas <b>E</b>	+
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios <b>E</b>	+
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos. <b>E</b>	+
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares <b>E</b>	+
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança <b>O</b>	+
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita <b>O</b>	+
18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior <b>E</b>	+
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês <b>E</b>	+

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias E	-
21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do que uma vez na semana passada E	-
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	+
23 – A mãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	+
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	+
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	-
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	-
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	+
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	-
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	-
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	+
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	-
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	+
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	+
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	+
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	-
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	+
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	-
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	-
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	-
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	+
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	+
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	-
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	-
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	+
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	+
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	-
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	-
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	+
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+
VII – Ambiente Físico	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	+
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	+

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	+
55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	+
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	+
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	-
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	-
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	-
<b>TOTAIS</b> I – 8 II – 7 III – 5 IV – 3 V – 4 VI – 4 VII – 2 VIII – 4	<b>37</b>

Nome: P. A.

HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10	9	6	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7	5	6	
<b>III-Clima Emocional</b>	8	7	5	
<b>IV-Oportunidades de Materiais de Aprendizagem</b>	8	4	4	
<b>V-Enriquecimento</b>	8	6	4	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6	5	3	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4	3	2	
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8	7	3	
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>32</b>	

<b>I – Responsividade</b>	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) <b>E</b>	+
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) <b>E</b>	+
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. <b>E</b>	-
4- A criança é encorajada a ler sozinha. <b>E</b>	+
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita <b>O</b>	+
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança <b>O</b>	-
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita <b>O</b>	+
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa <b>O</b>	-
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. <b>O</b>	-
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos <b>O</b>	+
<b>II – Encorajamento da maturidade</b>	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) <b>E</b>	+
12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas <b>E</b>	+
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios <b>E</b>	+
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos. <b>E</b>	+
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares <b>E</b>	-
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança <b>O</b>	+
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita <b>O</b>	+
18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior <b>E</b>	-
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês <b>E</b>	+

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias E	+
21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do que uma vez na semana passada E	-
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	+
23 – A mãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	+
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	-
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	+
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	+
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	+
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	-
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	-
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	+
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	-
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	+
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	-
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	+
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	+
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	+
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	-
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	-
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	-
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	+
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	+
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	-
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	-
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	-
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	+
<b>VII – Integração Familiar</b>	
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	-
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	-
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	+
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+
<b>VII – Ambiente Físico</b>	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	+
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	+

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.



54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	-
55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	+
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	-
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	-
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	-
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	-
<b>TOTAIS</b> I – 6 II – 6 III – 4 IV – 4 V – 4 VI – 3 VII – 2 VIII – 3	<b>32</b>

Nome: F. C.

HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10	9	7	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7	5	6	
<b>III-Clima Emocional</b>	8	7	4	
<b>IV-Oportunidades e Materiais de Aprendizagem</b>	8	4	1	
<b>V-Enriquecimento</b>	8	6	1	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6	5	1	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4	3	3	
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8	7	5	
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>28</b>	

<b>I – Responsividade</b>	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) <b>E</b>	-
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) <b>E</b>	+
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. <b>E</b>	+
4- A criança é encorajada a ler sozinha. <b>E</b>	+
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita <b>O</b>	-
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança <b>O</b>	+
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita <b>O</b>	+
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa <b>O</b>	-
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. <b>O</b>	+
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos <b>O</b>	+
<b>II – Encorajamento da maturidade</b>	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) <b>E</b>	+
12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas <b>E</b>	+
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios <b>E</b>	-
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos. <b>E</b>	+
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares <b>E</b>	+
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança <b>O</b>	+
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita <b>O</b>	+
18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior <b>E</b>	-
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês <b>E</b>	+
20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras	-

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

represálias E	
21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do que uma vez na semana passada E	+
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	-
23 – A mãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	+
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	+
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	-
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	-
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	+
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	-
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	-
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	-
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	-
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	-
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	-
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	-
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	-
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	-
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	-
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	-
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	-
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	+
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	-
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	-
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	-
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	-
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	-
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	-
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	+
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	+
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+
VII – Ambiente Físico	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	-
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	+

#### ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	+
55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	+
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	-
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	+
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	+
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	-
<b>TOTAIS</b> I – 7 II – 6 III – 4 IV – 1 V – 1 VI – 1 VII – 3 VIII – 5	<b>28</b>

L.L.

HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10	9	8	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7	5	7	
<b>III-Clima Emocional</b>	8	7	7	
<b>IV-Oportunidades e Materiais de Aprendizagem</b>	8	4	6	
<b>V-Enriquecimento</b>	8	6	5	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6	5	4	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4	3	4	
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8	7	3	
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>44</b>	

I – Responsividade	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) E	+
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) E	-
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. E	+
4- A criança é encorajada a ler sozinha. E	+
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita O	+
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança O	+
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita O	+
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa O	-
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. O	+
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos O	+
II- Encorajamento da maturidade	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) E	+

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas E	+
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios E	+
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos. E	+
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares E	+
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança O	+
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita O	+
<b>III- Clima Emocional</b>	
18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior E	+
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês E	+
20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias E	-
21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do que uma vez na semana passada E	+
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	+
23 – A mãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	+
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	+
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	+
<b>IV. Materiais e oportunidades de aprendizagem</b>	
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	+
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	+
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	+
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	-
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	+
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	+
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	+
<b>V- Enriquecimento</b>	
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	-
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	+
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	+
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	-
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	-
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	+
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	+
<b>VI- Acompanhamento Familiar</b>	
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	+
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	-
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	-
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	+
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	+
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir	+

uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	
<b>VII- Integração familiar</b>	
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	+
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	+
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	+
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+
<b>8</b>	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	+
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	+
54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	-
55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	+
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	-
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	-
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	-
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	-
<b>TOTAIS</b>	<b>44</b>
I – 8 II – 7 III – 7 IV - 6 V – 5 VI - 4 VII – 4 VIII - 3	

L.O.

HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10	9	1	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7	5	3	
<b>III-Clima Emocional</b>	8	7	3	
<b>IV-Oportunidades e Materiais de Aprendizagem</b>	8	4	2	
<b>V-Enriquecimento</b>	8	6	1	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6	5	1	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4	3	4	
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8	7	0	
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>14</b>	

<b>I – Responsividade</b>	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) <b>E</b>	-
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) <b>E</b>	+
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. <b>E</b>	-
4- A criança é encorajada a ler sozinha. <b>E</b>	-
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita <b>O</b>	-
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança <b>O</b>	-
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita <b>O</b>	-
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa <b>O</b>	-
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. <b>O</b>	-
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos <b>O</b>	-
<b>II- Encorajamento da maturidade</b>	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) <b>E</b>	+
12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas <b>E</b>	-
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios <b>E</b>	-
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos. <b>E</b>	-
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares <b>E</b>	-
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança <b>O</b>	+
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita <b>O</b>	+
<b>III- Clima Emocional</b>	
18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior <b>E</b>	-
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês <b>E</b>	-
20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias <b>E</b>	+

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do que uma vez na semana passada. E	+
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	-
23 – A mãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	-
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	-
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	+
<b>IV. Materiais e oportunidades de aprendizagem</b>	
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	-
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	-
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	-
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	+
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	+
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	-
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	-
<b>V- Enriquecimento</b>	
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	-
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	-
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	-
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	-
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	-
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	-
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	-
<b>VI- Acompanhamento Familiar</b>	
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	+
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	-
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	-
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	-
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	-
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	-
<b>VII- Integração familiar</b>	
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	+
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	+
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	+
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+
<b>VIII- Ambiente Físico</b>	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	-
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	-
54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	-



55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	-
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	-
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	-
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	-
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	-
<b>TOTAIS</b> I – 1 II – 2 III – 3 IV – 2 V – 1 VI – 1 VII – 4 VIII – 0	<b>14</b>

#### ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

T.D.

HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10	9	8	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7	5	5	
<b>III-Clima Emocional</b>	8	7	7	
<b>IV-Oportunidades e Materiais de Aprendizagem</b>	8	4	4	
<b>V-Enriquecimento</b>	8	6	3	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6	5	1	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4	3	1	
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8	7	5	
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>34</b>	

<b>I – Responsividade</b>	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) <b>E</b>	+
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) <b>E</b>	+
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. <b>E</b>	+
4- A criança é encorajada a ler sozinha. <b>E</b>	+
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita <b>O</b>	+
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança <b>O</b>	+
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita <b>O</b>	+
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa <b>O</b>	-
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. <b>O</b>	+
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos <b>O</b>	-
<b>II – Encorajamento da maturidade</b>	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) <b>E</b>	+
12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas <b>E</b>	+
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios <b>E</b>	+
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos <b>E</b>	+
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares <b>E</b>	-
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança <b>O</b>	+
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita <b>O</b>	-
<b>III – Clima Emocional</b>	
18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior <b>E</b>	+
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês <b>E</b>	+
20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias <b>E</b>	-

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do que uma vez na semana passada. E	+
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	+
23 – A mãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	+
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	+
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	+
<b>IV – Materiais e Oportunidades de Aprendizagem</b>	
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	+
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	-
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	-
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	+
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	-
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	+
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	+
<b>V – Enriquecimento</b>	
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	+
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	-
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	-
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	-
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	-
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	-
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	+
<b>VI – Acompanhamento Familiar</b>	
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	+
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	-
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	-
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	-
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	-
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	-
<b>VII – Integração Familiar-</b>	
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	-
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	-
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	-
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+
<b>VII – Ambiente Físico</b>	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	+
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	+
54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	+

55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	+
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	-
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	-
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	+
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	-
<b>TOTAIS</b> I – 8 II – 5 III – 7 IV – 4 V – 3 VI – 1 VII – 1 VIII – 5	<b>34</b>

#### ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

I.S.

HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10	9	1	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7	5	4	
<b>III-Clima Emocional</b>	8	7	6	
<b>IV-Oportunidades e Materiais de Aprendizagem</b>	8	4	0	
<b>V-Enriquecimento</b>	8	6	1	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6	5	1	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4	3	2	
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8	7	4	
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>19</b>	

<b>I – Responsividade</b>	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) <b>E</b>	+
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) <b>E</b>	-
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. <b>E</b>	-
4- A criança é encorajada a ler sozinha. <b>E</b>	-
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita <b>O</b>	-
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança <b>O</b>	-
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita <b>O</b>	-
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa <b>O</b>	-
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. <b>O</b>	-
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos <b>O</b>	-
<b>II – Encorajamento da maturidade</b>	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) <b>E</b>	+
12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas <b>E</b>	+
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios <b>E</b>	+
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos <b>E</b>	+
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares <b>E</b>	-
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança <b>O</b>	-
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita <b>O</b>	-
<b>III – Clima Emocional</b>	
18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior <b>E</b>	+
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês <b>E</b>	+
20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras	-

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

represálias E	
21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do que uma vez na semana passada E	+
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	+
23 – Amãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	+
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	+
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	-
<b>IV – Materiais e Oportunidades de Aprendizagem</b>	
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	-
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	-
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	-
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	-
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	-
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	-
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	-
<b>V – Enriquecimento</b>	
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	-
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	-
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	-
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	-
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	-
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	-
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	-
<b>VI – Acompanhamento Familiar</b>	
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	-
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	+
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	-
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	-
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	-
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	-
<b>VII – Integração Familiar</b>	
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	-
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	-
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	+
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+
<b>VII – Ambiente Físico</b>	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	-
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	+

54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	-
55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	+
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	-
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	+
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	-
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	+
<b>TOTAIS</b> I – 1 II – 4 III – 6 IV – 0 V – 1 VI – 1 VII – 2 VIII – 4	<b>19</b>

R. S.  
HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10	9	4	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7	5	1	
<b>III-Clima Emocional</b>	8	7	2	
<b>IV-Oportunidades e Materiais de Aprendizagem</b>	8	4	2	
<b>V-Enriquecimento</b>	8	6	2	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6	5	2	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4	3	2	
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8	7	2	
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>17</b>	

<b>I – Responsividade</b>	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) <b>E</b>	-
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) <b>E</b>	+
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. <b>E</b>	+
4- A criança é encorajada a ler sozinha. <b>E</b>	-
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita <b>O</b>	-
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança <b>O</b>	+
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita <b>O</b>	-
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa <b>O</b>	-
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. <b>O</b>	+
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos <b>O</b>	-
<b>II – Encorajamento da maturidade</b>	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) <b>E</b>	-
12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas <b>E</b>	-
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios <b>E</b>	+
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos <b>E</b>	-
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares <b>E</b>	-
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança <b>O</b>	-
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita <b>O</b>	-
<b>III – Clima Emocional</b>	
18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior <b>E</b>	-
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês <b>E</b>	-
20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias <b>E</b>	+
21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do	-

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.



que uma vez na semana passada E	
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	-
23 – A mãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	-
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	-
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	-
<b>IV – Materiais e Oportunidades de Aprendizagem</b>	
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	-
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	-
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	-
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	+
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	-
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	-
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	+
<b>V – Enriquecimento</b>	
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	-
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	+
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	-
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	-
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	-
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	-
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	-
<b>VI – Acompanhamento Familiar</b>	
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	+
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	+
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	-
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	-
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	-
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	-
<b>VII – Integração Familiar</b>	
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	+
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	-
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	-
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+
<b>VII – Ambiente Físico</b>	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	-
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	+
54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	-
55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente	+

desordenadas. O	
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	-
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	-
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	-
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	-
<b>TOTAIS</b> I – 4 II – 1 III – 2 IV – 2 V – 2 VI – 2 VII – 2 VIII – 2	<b>17</b>

#### ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

T.F.

HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10	9	8	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7	5	7	
<b>III-Clima Emocional</b>	8	7	6	
<b>IV-Oportunidades e Materiais de Aprendizagem</b>	8	4	7	
<b>V-Enriquecimento</b>	8	6	8	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6	5	6	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4	3	2	
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8	7	6	
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>50</b>	

<b>I – Responsividade</b>	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) <b>E</b>	-
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) <b>E</b>	-
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. <b>E</b>	+
4- A criança é encorajada a ler sozinha. <b>E</b>	+
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita <b>O</b>	+
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança <b>O</b>	+
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita <b>O</b>	+
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa <b>O</b>	+
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. <b>O</b>	+
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos <b>O</b>	+
<b>II – Encorajamento da maturidade</b>	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) <b>E</b>	+
12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas <b>E</b>	+
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios <b>E</b>	+
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos <b>E</b>	+
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares <b>E</b>	+
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança <b>O</b>	+
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita <b>O</b>	+
<b>III – Clima Emocional</b>	
18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior <b>E</b>	+
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês <b>E</b>	+
20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias <b>E</b>	-

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do que uma vez na semana passada. E	+
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	+
23 – A mãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	+
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	+
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	-
<b>IV – Materiais e Oportunidades de Aprendizagem</b>	
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	+
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	+
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	+
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	+
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	+
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	+
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	+
<b>V – Enriquecimento</b>	
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	+
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	+
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	+
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	+
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	+
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	+
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	+
<b>VI – Acompanhamento Familiar</b>	
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	+
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	+
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	+
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	+
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	+
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	+
<b>VII – Integração Familiar</b>	
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	+
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	-
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	-
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+
<b>VII – Ambiente Físico</b>	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	+
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	+
54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	+

55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	+
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	-
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	-
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	+
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	+
<b>TOTAIS</b> I – 8 II – 7 III – 6 IV – 7 V – 8 VI – 6 VII – 2 VIII – 6	<b>50</b>

#### ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

M. S.

HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10	9	4	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7	5	6	
<b>III-Clima Emocional</b>	8	7	2	
<b>IV-Oportunidades e Materiais de Aprendizagem</b>	8	4	1	
<b>V-Enriquecimento</b>	8	6	2	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6	5	2	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4	3	3	
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8	7	2	
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>22</b>	

<b>I – Responsividade</b>	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) <b>E</b>	+
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) <b>E</b>	-
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. <b>E</b>	+
4- A criança é encorajada a ler sozinha. <b>E</b>	-
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita <b>O</b>	-
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança <b>O</b>	+
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita <b>O</b>	-
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa <b>O</b>	-
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. <b>O</b>	+
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos <b>O</b>	-
<b>II – Encorajamento da maturidade</b>	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) <b>E</b>	+
12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas <b>E</b>	+
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios <b>E</b>	+
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos <b>E</b>	+
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares <b>E</b>	-
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança <b>O</b>	+
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita <b>O</b>	+
<b>III – Clima Emocional</b>	
18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior <b>E</b>	-
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês <b>E</b>	-
20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias <b>E</b>	-

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do que uma vez na semana passada. E	+
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	+
23 – Amãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	-
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	-
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	-
<b>IV – Materiais e Oportunidades de Aprendizagem</b>	
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	-
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	-
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	-
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	-
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	-
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	+
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	-
<b>V – Enriquecimento</b>	
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	+
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	-
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	-
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	-
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	-
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	-
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	-
<b>VI – Acompanhamento Familiar</b>	
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	+
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	+
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	-
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	-
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	-
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	-
<b>VII – Integração Familiar</b>	
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	-
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	+
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	+
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+
<b>VII – Ambiente Físico</b>	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	+
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	-

54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	-
55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	+
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	-
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	-
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	-
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	-
<b>TOTAIS</b> I – 4 II – 6 III – 2 IV- 1 V – 2 VI – 2 VII – 3 VIII – 2	<b>22</b>



R.G.

HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10	9	7	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7	5	5	
<b>III-Clima Emocional</b>	8	7	6	
<b>IV-Oportunidades e Materiais de Aprendizagem</b>	8	4		
<b>V-Enriquecimento</b>	8	6	2	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6	5	2	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4	3		
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8	7		
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>	<b>46</b>		

<b>I – Responsividade</b>	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) <b>E</b>	-
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) <b>E</b>	+
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. <b>E</b>	+
4- A criança é encorajada a ler sozinha. <b>E</b>	-
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita <b>O</b>	+
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança <b>O</b>	+
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita <b>O</b>	+
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa <b>O</b>	-
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. <b>O</b>	+
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos <b>O</b>	+
<b>II – Encorajamento da maturidade</b>	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) <b>E</b>	+
12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas <b>E</b>	+
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios <b>E</b>	+
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos <b>E</b>	+
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares <b>E</b>	-
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança <b>O</b>	+
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita <b>O</b>	-
<b>III – Clima Emocional</b>	
18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior <b>E</b>	+
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês <b>E</b>	+
20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias <b>E</b>	-

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do que uma vez na semana passada. E	+
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	+
23 – A mãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	+
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	+
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	-
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	-
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	-
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	-
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	-
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	-
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	-
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	-
<b>V – Enriquecimento-</b>	
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	+
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	-
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	-
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	+
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	-
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	-
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	-
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	+
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	+
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	-
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	-
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	-
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	-
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	-
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	-
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	+
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+
<b>VII – Ambiente Físico</b>	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	+
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	+
54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	+

55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	+
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	-
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	+
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	-
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	-
TOTAIS	
I – 8 II – 7 III – 6 IV – 7 V – 8 VI – 6 VII – 2 VIII – 6	

#### ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

L.H.

HOME da Meia Infância (6-10 anos)

Sumário				
SUBESCALA	Pontuação Possível	Mediana	Pontuação Atribuída	Comentários
<b>I-Responsividade</b>	10		9	
<b>II-Encorajamento da Maturidade</b>	7		5	
<b>III-Clima Emocional</b>	8		4	
<b>IV-Oportunidades e Materiais de Aprendizagem</b>	8		1	
<b>V-Enriquecimento</b>	8		5	
<b>VI-COMPANHEIRISMO Familiar</b>	6		4	
<b>VII-Integração Familiar</b>	4		4	
<b>VIII – Ambiente Físico</b>	8		4	
<b>Pontuação Total</b>	<b>59</b>			

<b>I – Responsividade</b>	
1-A família tem horários diários bastante regulares e previsíveis para a criança (refeições/cuidados diários/hora de dormir/horário de televisão/trabalhos de casa/etc) <b>E</b>	-
2- A Mãe/Pai cede aos medos ou rituais da criança (permite um luz ligada durante a noite, acompanha a criança nas novas experiências, etc.) <b>E</b>	+
3- A criança foi elogiada pelo menos duas vezes durante a semana passada por coisas que fez. <b>E</b>	+
4- A criança é encorajada a ler sozinha. <b>E</b>	+
5- A mãe/pai encoraja a criança a participar na conversa ao longo da visita <b>O</b>	+
6- A mãe/pai dá sinais de resposta emocional positiva aos elogios que a visitante faz à criança <b>O</b>	+
7- A mãe/pai responde às questões que a criança coloca durante a visita <b>O</b>	+
8 – A mãe/pai usa estruturas frásicas completas, assim como algumas palavras difíceis, durante a conversa <b>O</b>	+
9- A voz da mãe/pai transmite sentimentos positivos quando ela fala com a criança ou da criança. <b>O</b>	+
10 – A mãe/pai inicia trocas verbais com a visitante, coloca questões, faz comentários espontâneos <b>O</b>	+
<b>II – Encorajamento da maturidade</b>	
11- A família exige à criança que leve a cabo algumas rotinas de cuidado consigo mesma (por exemplo, fazer a cama, limpar o quarto, limpar o que suja, tomar banho) <b>E</b>	+
12 – A família exige à criança que mantenha o quarto e as zonas da casa em que brinca relativamente limpas e arrumadas <b>E</b>	+
13- A criança arruma a roupa de sair, a roupa suja e a roupa de dormir em locais próprios <b>E</b>	+
14- Os pais impõem limites à criança e reforçam-nos <b>E</b>	+
15- A mãe/pai é coerente no estabelecimento e na aplicação das regras familiares <b>E</b>	-
16- A mãe/pai apresenta a visitante à criança <b>O</b>	+
17- A mãe/pai não viola as regras de cortesia durante a visita <b>O</b>	-
<b>III – Clima Emocional</b>	
18- A mãe/pai não perdeu a cabeça com a criança mais do que uma vez durante a semana anterior <b>E</b>	-
19- A mãe/pai reporta que não ocorreu mais do que uma situação de punição física no último mês <b>E</b>	+
20- A criança pode demonstrar sentimentos negativos para com os pais, sem sofrer duras represálias <b>E</b>	-

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

21 – A mãe/pai não chorou nem esteve visivelmente perturbada na presença da criança mais do que uma vez na semana passada. E	-
22- A criança tem um lugar especial onde pode guardar os seus pertences. A	+
23 – A mãe/pai fala com a criança durante a visita ( para além da apresentação e das chamadas de atenção) O	+
24- A mãe/pai usa pelo menos dias vezes durante a visita, termos carinhosos ou algum diminutivo para o nome da criança quando fala dela. O	+
25 – A mãe/pai não expressa irritação ou hostilidade para com a criança (queixa-se, descreve a criança como “má”, diz que a criança não se importa, etc.) O	-
<b>IV- Materiais e oportunidades de Aprendizagem</b>	
26- A mãe/pai compra e lê o jornal diariamente. E	-
27 – A família tem um dicionário e encoraja a usá-lo. E	-
28 – A criança visitou um amigo por sua própria escolha durante a última semana. E	-
29 – A criança tem acesso a um leitor de cassetes ou de cds, a um gira disco ou um rádio. E	-
30 – A criança tem livre acesso a um instrumento musical. A	-
31 – A criança tem livre acesso a pelo menos 10 livros apropriados para a sua idade. A	+
32 – A criança tem livre acesso a uma secretária ou a outro lugar adequado para ler ou estudar. E	-
33 – A casa tem pelo menos duas pinturas ou outras formas de trabalho artístico nas paredes. O	-
<b>V – Enriquecimento</b>	
34 – A família tem uma tv, esta é usada criteriosamente e não é ligada em permanência. E	-
35 – A família encoraja a criança a desenvolver ou a manter actividades recreativas. E	+
36 – A criança é regularmente integrada nas actividades recreativas da família. E	+
37 – A família proporciona aulas ou participação em associações, de maneira a apoiar os talentos da criança. E	+
38 – A criança tem acesso a pelo menos dois espaços de recreio ao ar livre na vizinhança imediata. E	+
39 – A criança tem acesso a um cartão de biblioteca a família possibilita-lhe ir à biblioteca pelo menos uma vez por mês. E	-
40 – Um membro da família levou a criança a visitar, ou organizou a visita a um museu científico ou de história ou de arte, ao longo do último ano. E	+
41 – Um membro da família levou a criança numa viagem ou organizou a viagem de avião, comboio ou autocarro, ao longo do último ano. E	-
<b>VI- Acompanhamento Familiar</b>	
42 – A família visita ou recebe visitas de familiares ou amigos, pelo menos, duas vezes por mês. E	-
43 – A criança acompanhou a mãe/pai numa saída para tratar de assuntos da vida familiar, pelo menos três/quatro vezes no último ano (numa garagem, numa loja de roupas, numa loja de reparação de electrodomésticos). E	+
44 – Um membro da família levou a criança ( ou preparou a ida da criança) a algum tipo de concerto ou de performance teatral. E	+
45 – Um membro da família levou a criança numa viagem (ou preparou a viagem) a mais de oitenta quilómetros de distância de casa. (distância radial e não distância total) E	-
46 – Os pais conversam com a criança sobre programas da TV. E	+
47 – A mãe/pai ajuda a criança a desenvolver competências ao nível da motricidade (conduzir uma bicicleta de duas rodas, patins de roda, patins de gelo ou jogar à bola, etc.) E	+
<b>VII- Integração Familiar</b>	
48 – O pai ou a figura paterna envolve-se regularmente nas actividades das crianças. E	+
49 – A criança vê o pai ou a figura paterna e passa algum tempo com ele durante quatro dias por semana. E	+
50 – A criança come pelo menos uma refeição por dia na maior parte dos dias com a mãe e o pai. (ou com as figuras materna e paterna) E	+
51 – A criança tem permanecido com o seu núcleo familiar durante toda a vida, à excepção de duas ou três semanas de férias, de uma doença da mãe, visitas aos avós, etc.) E	+
<b>VII – Ambiente Físico</b>	
52 – O quarto da criança tem um quadro ou uma decoração da parede atractivo para as crianças. A	-
53 – O interior da casa ou do apartamento não é escuro ou perceptivamente monótono. O	+
54 – Em termos de espaço disponível, as divisões não estão sobrecarregadas com mobília. O	-

55 – Todas as divisões visíveis da casa estão razoavelmente limpas e minimamente desordenadas. O	+
56 – A casa tem um espaço vital de pelo menos 9m2 por pessoa que lá mora. O	-
57 – A casa não é demasiado barulhenta (tv, gritos de crianças, rádio). O	-
58 – O prédio não tem danos ou degradações na estrutura que sejam potencialmente perigosas (por exemplo, gesso a cair do tecto, falhas nas escadas, ratos, etc.) O	+
59 – O ambiente do espaço exterior onde a criança brinca parece ser seguro e livre de perigos (ausência de um espaço de jogo ao ar livre justifica uma pontuação negativa). O	+
TOTAIS	
I – 8 II – 7 III – 6 IV – 7 V – 8 VI – 6 VII – 2 VIII – 6	

## Anexo 2 - Relação de erros por criança

Nome: L.O

Classificação de erros de leitura									
Sessão	Erros fonológicos					Erros lexicais		Outros erros	Total
	Omissões	Inserções	Inversões	Substituições	Acentuação	Semelhança gráfica	Semelhança fonética		
2ª	g/r/asnou,	*	P/ra/ciam	*	*	*	*	Sopa (sopinha); (tão); (e); (mal)	6
3ª	/l/mediato, /i/mediatamente	*	p/re/guntaram-lhe; p/er/parado	*	*	*	*	*	4
4ª	Fósf/o/ro	*	*	*	*	Dissera-lhe (disse-lhe)	*	(em)	3
5ª	*	*	*	*	*	Ouvi-/o/	*	*	1
6ª	*	*	*	*	*	Saboreou-/o/	*	Pedacinho (pedacito)	2
7ª	*	*	*	*	*	*	*	*	0

Soletração		
Texto	Palavras soletradas	Nº de palavras soletradas
2ª	Prosseguiu, pousar-lhe, penduradas, chispavam, malvadez, estragaste, avançando, rocavam-lhe.	8
3ª	Teares, concelheiro, tecida, texturas, incompetente, formosura, estreasse.	7
4ª	Magnifica, infinidade, reflectiam, ramagem, pendiam, cristalizadas, transformando-se, luminoso, extraordinária, ergue-se, esplêndidas, principiava.	12
5ª	Ameaçando, algeroz, chauscar, povoação, retorno, tranquilidade.	6
6ª	Consequiremos, alcançar-me, exactamente.	3
7ª	interromper, desesperado, auxílio.	3

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Relação de erros													
Sessão/ texto	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais						Erros derivados do contexto		Palavras soletradas		Total de erros	Nº erros/nº palavras lidas %
		Erros fonológicos		Erros lexicais		Subtotal							
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2ª	194	2	100%	0	0%	2	14%	4	29%	8	57%	14	7.2%
3ª	149	4	100%	0	0%	4	36%	0	0%	7	64%	11	7.4%
4ª	265	1	50%	1	50%	2	13%	1	7%	12	80%	15	5.7%
5ª	145	0	0%	1	100%	1	14%	0	0%	6	86%	7	4.8%
6ª	180	0	0%	1	100%	1	20%	1	20%	3	60%	5	2.8%
7ª	197	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	100%	3	1.5%



Nome: F.C.

Classificação de erros de leitura									
Sessão	Erros fonológicos					Erros lexicais		Erros derivados do contexto	Total
	Omissões	Inserções	Inversões	Substituições	Acentuação	Semelhança gráfica	Semelhança fonética		
2ª	*	*	*	*	*	*	*	/O/, /do/, /a/dentro	3
3ª	t/r/émula			te/s/turas	C/o/rtavam,	Fingiam (fugiam)		/Lhes/,	5
4ª	/a/travessar	T/r/emia	P/re/tenci am, p/re/dido	Fósf/e/ros, gan/z/os	*	Chinelas (chinelos)	*	Tinha-/as/,	8
5ª	*	Sop/e/ro u	*.	*	*	*	*	. /Te/	2
6ª	*	*	*.	*.	*	Aproximem os (aproximam os)	*	/Se/	2
7ª	/a/tacar	*	*	*	*	Brincaríamo s (brincamos)	*.	. /Lhes/,	3

Soletração		
Texto	Palavras soletradas	Nº de palavras soletradas
2ª	Selvagem, feroz, cuspia ,rugiu, engoliu, lembrou-se, directamente, terceiro, esqueleto, cumprimentos, prosseguiu.	11
3ª	Emprestassem, instalarem, teares, começarem, cosiam, seda, impaciente, inspeccionar, alfaiates, ministro, pôde, perguntaram-lhe, maravilhosas, incompetente.	14
4ª	Véspera, intenso, escuridão, descalça, trazia, decerto, carruagens, rolavam, velozmente, roxos, punhado, arrastava-se, caiam-lhe, flocos, espalhava-se reconfortante, acorrou-se, ângulo, formado, encolhera, vendera, frestas, penetrava, incessantemente.	24
5ª	Resguardado, casinha, Cícero, salivar, rosou, rangendo, cabaninha, rolar, Heitor, esfomeado, Prático, respondeu-lhe, construída, demasiado, sólida.	15
6ª	Girafa, distanciou-se, esticou, pôde, provável, divertir-se, pedacinho, possamos, alcança-la, conseguimos.	10
7ª	Camponeses, cultivavam, assustados, decidiram, gargalhadas, exclamou, enganar-vos, rebanho, assustado, pôs-se, ouvi-lo.	11

#### ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Relação de erros													
Sessão/ texto	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais						Erros derivados do contexto		Palavras soletradas		Total de erros	Nº erros/nº palavras lidas %
		Erros fonológicos		Erros lexicais		Subtotal							
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2ª	257	0	0%	0	0%	0	0%	3	21%	11	79%	14	5.4%
3ª	164	3	67%	1	33%	4	21%	1	5%	14	74%	19	11.6%
4ª	256	6	86%	1	14%	7	22%	1	3%	24	75%	32	12.5%
5ª	161	1	100%	0	0%	1	6%	1	6%	15	88%	17	10.6%
6ª	116	0	0%	1	100%	1	8%	1	8%	10	84%	12	10.3%
7ª	114	1	50%	1	50%	2	14%	1	7%	11	79%	14	12.3%

I.S.

### Classificação de erros de leitura

Sessão	Erros fonológicos					Erros lexicais		Outros	Total
	Omissões	Inserções	Inversões	Substituições	Acentuação	Semelhança gráfica	Semelhança fonética		
2ª	Se/c/ção,	F/e/lores, f/e/loresta	.*	*	*	/a/dentro	*	/De/,/si/ /a/, /si/	8
3ª	T/r/ajes, p/r/ovador	*	*	Indignos (indijos)	Estr/e/ar, f/o/rasteiros	*	*	*	5
4ª	Faltou								
5ª	const/r/uirá ,	*	*	Can/z/ados, con/z/iderou	*	*	*	Esperava- /os/, /lhes/ /tantos/	6
6ª	Av/e/rigua r,	*	*	An/z/iosos	*	Cheguemos (chegamos)	*	/a/.	4
7ª	.	.	.	Aos (os)	c/os/tumava, p/o/dessem	Passaria (passava)	Fariam (faziam)	Com quem (para); /Que/;	7

### Soletração

Texto	Palavras soletradas	Nº de palavras soletradas
2ª	Padaria, atrevo, protestar, barulhinho, anúncio, estranho, sucesso, feroz,	8
3ª	Revista, exibir, perguntava, alfaiates, tecer, tecido, delicado, propriedade, delicado, invisível, incompetentes, admirável, descobriria, cargos, monarca, imediatamente, necessárias.	17
4ª	Faltou	
5ª	Porquinhos, Prático, Heitor, Cícero, despreocupados, satisfeitos, propôs, entrançada, suficientemente, resistente, pôs-se, afinco.	12
6ª	Desejavam, salgada, provar, pedacito, esticavam-se, estendiam, pescoços, alcança-la, vão, tartaruga, próxima, tratava, aproximando, alcancemos.	14
7ª	Saborosas, tenrinhas, quanto, importante, garantir, deliciosos, queijinhos, sombra, sentava-se, brincaríamos, depressa.	11

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Relação de erros													
Sessão/ texto	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais						Erros derivados do contexto		Palavras soletradas		Total de erros	Nº erros/nº palavras lidas %
		Erros fonológicos		Erros lexicais		Subtotal							
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2ª	185	3	75%	1	25%	4	25%	4	25%	8	50%	16	8.6%
3ª	216	5	100%	0	0%	5	23%	0	0%	17	77%	22	10.2%
4ª	Faltou												
5ª	156	3	100%	0	0%	3	17%	3	17%	12	66%	18	11.5%
6ª	147	2	67%	1	33%	3	17%	1	6%	14	77%	18	12.2%
7ª	142	3	60%	2	40%	5	28%	2	11%	11	61%	18	12.7%

Nome: L.H.

Classificação de erros de leitura									
Sessão	Erros fonológicos					Erros lexicais		Outros	Total
	Omissões	Inserções	Inversões	Substituições	Acentuação	Semelhança gráfica	Semelhança fonética		
2ª	*.	F/e/lorest a	*	*	*	Nas (às)	*	*	2
3ª	*	*	*	d/e/stingua, c/u/rado	c/o/mitiva,	/a/ssomava	*	*.	4
4ª	*	.*	*	*	*	*	*	/Lhe/	1
5ª	*	*	.*	.*	.*	*	*	. Farei (faço)	1
6ª	*	.*	.*	*	*	*	*	*	0
7ª	*	*	*	*	*	*	*	*	0

Soletração		
Texto	Palavras soletradas	Nº de palavras soletradas
2ª	Barulhinho, pôs-se	2
3ª	Pajens, alvoroço, murmurar, inocência, pelota	4
4ª	Fósforos, punhado, encolhera, vendera, incessantemente.	5
5ª	Resguardado, rangendo.	2
6ª	Distanciou-se, pôde, alcança-la.	3
7ª	Pregado, pôs-se, aproximarem-se.	3

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Relação de erros													
Sessão/ texto	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais						Erros derivados do contexto		Palavras soletradas		Total de erros	Nº erros/nº palavras lidas %
		Erros fonológicos		Erros lexicais		Subtotal							
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2ª	185	1	50%	1	50%	2	50%	0	0%	2	50%	4	2.2%
3ª	194	3	75%	1	25%	4	50%	0	0%	4	50%	8	4.1%
4ª	256	0	0%	0	0%	0	0%	1	17%	5	83%	6	2.3%
5ª	161	0	0%	0	0%	0	0%	1	33%	2	67%	3	1.9%
6ª	116	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	100%	3	2.6%
7ª	114	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3	100%	3	2.6%

Nome: L.L

### Classificação de erros de leitura

Sessão	Erros fonológicos					Erros lexicais		Erros derivados do contexto	Total
	Omissões	Inserções	Inversões	Substituições	Acentuação	Semelhança gráfica	Semelhança fonética		
2ª	*	*	*	*	*	*	*	/Te/	1
3ª	*	*	*	.*	*	Texturas(texturas); /a/diante	*	*	2
4ª	.*	*	.*	Fósf/e/ro, gan/z/o	*	.*	*	.*	2
5ª	*	*	*	*	*	Entrançada (entrelaçada)	*	*	1
6ª	*	.*	*	*	*	Brincaríamos (brincávamos)	*	*	1
7ª	*	*	*	*	*	*	*	/O/	1

### Soletração

Texto	Palavras soletradas	Nº de palavras soletradas
2ª	Roçavam-lhe, pareciam, flutuante, cachecol, solenemente, atravessava, concedido.	7
3ª	Alfaiates, formosura, incompetente, excelente, recompensados, tecelões, pespontos, assenta.	8
4ª	Esfregou, braseira, reconfortante, transparente, sumptuosa, porcelanas, travessa, fumegantes, bamboaleando-se.	9
5ª	Cícero, despreocupados, propôs, construirá, considerou, pôs-se, afinco.	7
6ª	Averiguar, ansiosos, esticavam-se, alcança-la, alcancemos	5
7ª	Costumava, saborosas.	2

Relação de erros													
Sessão/ texto	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais						Erros derivados do contexto		Palavras soletradas		Total de erros	Nº erros/nº palavras lidas %
		Erros fonológicos		Erros lexicais		Subtotal							
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2ª	284	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	87%	8	2.8%
3ª	206	0	0%	2	100%	2	20%	0	0%	8	80%	10	4.9%
4ª	202	2	100%	0	0%	2	18%	0	0%	9	82%	11	5.4%
5ª	156	0	0%	1	100%	1	13%	0	0%	7	87%	8	5.1%
6ª	156	0	0%	1	100%	1	17%	0	0%	5	83%	6	3.8%
7ª	143	0	0%	0	0%	0	0%	1	33%	2	67%	3	2.1%



Nome: M.B.

Classificação de erros de leitura									
Sessão	Erros fonológicos					Erros lexicais		Outros	Total
	Omissões	Inserções	Inversões	Substituições	Acentuação	Semelhança gráfica	Semelhança fonética		
2ª	*	*	T/re/ceir o;	Floresta (felolesta); Pelo (por o); Que a (cá)	*	*	*	/Grandes /	5
3ª	/o/casião	*	*	M/e/nistro; p/ra/ciosas	F/or/mas	*	Fingiam (fugiam)	*	5
4ª					Faltou				
5ª	*	P/e/rático ; Cí/n/cero	*	T/e/jolos	*	Bastariam (bastavam)	*	/Tantos/	5
6ª	Av/e/riguar; r;	*	*	Queriam (criam)	*	Pedacito (pedacinho)	*	(vista)	4
7ª	Sab/o/rosas; s;	*	*	Pudessem (podessem);	*	*	divertir (distrair)	(aqui),	4

Soletração		
Texto	Palavras soletradas	Nº de palavras soletradas
2ª	Rugiu, lembrou-se, directamente, esqueleto, flutuante, cumprimentos, prosseguiu, assobio, cumprimentos.	9
3ª	Emprestassem, instalarem, impaciente, começaram, seda, inspeccionar, alfaiates, teares, trémula, chanceler.	10
4ª	F	
5ª	Despreocupados, cansados, construirá, considerou, suficientemente confortável, pôs-se, afinco.	8
6ª	Provar, esticavam-se, estendiam, alcança-la, alcancemos.	5
7ª	Costumava, tenrinhas, distrair,	3

#### ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Relação de erros													
Sessão/ texto	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais						Erros derivados do contexto		Palavras soletradas		Total de erros	Nº erros/nº palavras lidas %
		Erros fonológicos		Erros lexicais		Subtotal							
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2ª	257	4	100%	0	0%	4	29%	1	7%	9	64%	14	5.4%
3ª	164	4	80%	1	20%	5	33%	0	0%	10	67%	15	9.1%
4ª													
5ª	156	3	75%	1	25%	4	31%	1	8%	8	61%	13	8.3%
6ª	148	2	67%	1	33%	3	33%	1	11%	5	56%	9	6.1%
7ª	143	2	67%	1	33%	3	43%	1	14%	3	43%	7	4.9%

Nome: M.S.

Classificação de erros de leitura									
Sessão	Erros fonológicos					Erros lexicais		Outros	Total
	Omissões	Inserções	Inversões	Substituições	Acentuação	Semelhança gráfica	Semelhança fonética		
2ª	Faltou								
3ª	*	Est/e/rear , Lad/e/rões s	*	Alfaiates (alfalates)	F/o/rtunas, Pa/í/s, m/o/narca	Casaca (casaco)	*	/Que/	8
4ª	P/r/otegeu,	*	*	Fósf/e/ro	T/o/rnava	*	*	/de/ /um/ /tão/	6
5ª	*	.*	*	*	*	*	*	.Ouvi- /o/, /à/ /base/ /de/	4
6ª	T/r/epou	*	.*	*	*	*	*	*	1
7ª	*	*	*.	*	*.	*	*	*.	0

Soletração		
Texto	Palavras soletradas	Nº de palavras soletradas
2ª	F	
3ª	Tecidos, exhibir, trajes, forasteiros, tecer, tecido, propriedade, invisível, incompetentes, admirável, descobriria, indignos, ocuparem, imediatamente, necessários.	15
4ª	Talvez, brilho, magnífico, chamazinha, braseira, acesa, irradiando, pareceu-lhe, reconfortante, subitamente, desapareceu, acendeu-o, sumptuosa, finíssimas, porcelanas, reflectindo, recheado, travessa, recheado, dorso, dirigiu-se, bamboleando-se.	22
5ª	Aborrecido, ameaçando, depressa, Prático, trepar, algeroz, chaminé, lambia-se, Prático, atçou, chauscar, desapareceu, uivando, possível, povoação, valentia, tranquilidade.	17
6ª	Pedacinho, afastava-se, conseguiremos, retrocedeu, tocá-la, tocaremos, certamente, conseguirá, alcançar-me, pedaço, saboreou-o, migalhas, pedacinho, exactamente.	14

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

7 <sup>a</sup>	Rapidamente, rebanho, ficaram, furiosos, aproximarem-se, interromper, decidiram, desgraça, desesperado	9

Relação de erros													
Sessão/ texto	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais						Erros derivados do contexto		Palavras soletradas		Total de erros	Nº erros/nº palavras lidas %
		Erros fonológicos		Erros lexicais		Subtotal							
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2ª	Faltou												
3ª	216	6	86%	1	14%	7	30%	1	4%	15	66%	23	10.6%
4ª	202	3	100%	0	0%	3	11%	3	11%	22	78%	28	13.9%
5ª	145	0	0%	0	0%	0	0%	3	15%	17	85%	20	13.8%
6ª	180	1	100%	0	0%	1	7%	0	0%	14	93%	15	8.3%
7ª	197	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100%	9	4.6%

Nome: P.A.

Classificação de erros de leitura									
Sessão	Erros fonológicos					Erros lexicais		Outros	Total
	Omissões	Inserções	Inversões	Substituições	Acentuação	Semelhança gráfica	Semelhança fonética		
2ª	p/r/otestar; te/le/fonou	F/e/lores; F/e/loresta	P/re/guntou	*	*	/de/baixo	*	/E/; /que/; (isto);	9
3ª	*	T/e/raje	*	*	*	*	*	*	1
4ª	Fósf/o/ro,	Crist/r/alizadas	*	*	*	/in/finidade	*	*	3
5ª	*	Sop/e/rou	*	*	*	*	*	*	1
6ª	*	*	*	D/e/stanciouse; a/u/cança-la	*	*	*	(Se)	2
7ª	*	*	P/re/ceberam	Ch/i/garam, /Es/clamou (exclamou)	*	*	*	(Lhes)	4

Soletração		
Texto	Palavras soletradas	Nº de palavras soletradas
2ª	Preferidas, barulhinho, procurar, secção, anúncio	5
3ª	Monarca, conselheiro, tela, tecida, pôde, alfaiates, maravilhosas, texturas, emocionado, formosura, traje.	11
4ª	Magnífica, comerciante, reflectiam, ramagem, pendiam, luminoso, elevaram, esplêndidas, principiava.	9
5ª	Resguardado, Cícero, salivar, rangendo, cabaninha, escapava, esfomeado	7
6ª	Provável, aproximemos, divertir-se, pedacinho,	4
7ª	Assustados, certeza, divertir, cultivavam, desatou	5

Relação de erros													
Sessão/ texto	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais						Erros derivados do contexto		Palavras soletradas		Total de erros	Nº erros/nº palavras lidas %
		Erros fonológicos		Erros lexicais		Subtotal							
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2ª	185	5	83%	1	17%	6	43%	3	21%	5	36%	14	7.6%
3ª	164	1	100%	0	0%	1	8%	0	0%	11	92%	12	7.3%
4ª	256	2	67%	1	33%	3	25%	0	0%	9	75%	12	4.7%
5ª	161	1	100%	0	0%	1	13%	0	0%	7	87%	8	5.0%
6ª	116	2	100%	0	0%	2	22%	3	33%	4	45%	9	7.8%
7ª	114	3	100%	0	0%	3	33%	1	11%	5	56%	9	7.9%

R.G.

Classificação de erros de leitura									
Sessão	Erros fonológicos					Erros lexicais		Erros derivados do contexto	Total
	Omissões	Inserções	Inversões	Substituições	Acentuação	Semelhança gráfica	Semelhança fonética		
2ª	Faltou								
3ª	ap/r/oximo u-se; mu/r/murar ; c/o/roa	Alvor/r/o ço		ladrões (ladrãos)		Fingirem(fin giram), manto (manta)	Pass/e/ar		8
4ª	Ma/g/nífic a; /a/través	p/r/endia m		Fosf/e/ros					4
5ª				Can/z/ar; t/e/jolos					2
6ª				/i/stendiam					1
7ª								(Garantir )	1

Soletração		
Texto	Palavras soletradas	Nº de palavras soletradas
2ª	F	
3ª	Pajens, inclinarem-se, começar, segurava, cauda, começar, invisível, comitiva, começou, enchia, maravilha, elegante, distinguia, desfilava, pelota, inocência, existia,	17
4ª	Espesso, viu-se, sentada, anterior, comerciante, infinidade, coloridas, reflectiam, milhares, ardiam, ramagem, laranjas, cristalizadas, estendeu, transformou-se, luminoso, estrela, Paraíso, existir, encontraram, ergue-se supor, esplêndida, emoção, bondosa, principiava.	26
5ª	Porquinhos, Prático, Heitor, Cícero, despreocupados, cansados, satisfeitos, esperava-os, construir, sozinhos, construirá, considerou, bastariam, entrançada, cabaninha, demasiado, confortável, resistente, pôs-se.	19
6ª	Desejavam, averiguar, salgada, provar, pedacito, ansiosos, esticavam, pescoços, alcança-la, decidiu, escalar, conseguia, aproximando.	13
7ª	Costumava, saborosas, tenrinhas, importante, pudesse, brincaríamos, passaria, depressa, cansado, sozinho, distrair, divertir	12

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Relação de erros													
Sessão/ texto	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais						Erros derivados do contexto		Palavras soletradas		Total de erros	Nº erros/nº palavras lidas %
		Erros fonológicos		Erros lexicais		Subtotal							
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2ª	Faltou												
3ª	194	5	62%	3	38%	8	31%	0	0%	18	69%	26	13.4%
4ª	265	4	100%	0	0%	4	13%	0	0%	26	87%	30	11.3%
5ª	156	2	100%	0	0%	2	10%	0	0%	19	90%	21	13.5%
6ª	116	1	100%	0	0%	1	7%	0	0%	13	93%	14	12.1%
7ª	143	0	0%	0	0%	0	0%	1	8%	12	92%	13	9.1%



Nome: R.S.

Classificação de erros de leitura									
Sessão	Erros fonológicos					Erros lexicais		Erros derivados do contexto.	Total
	Omissões	Inserções	Inversões	Substituições	Acentuação	Semelhança gráfica	Semelhança fonética		
2ª									
3ª			p/or/priedades	Te/s/turas (texturas)		/a/diante Formosu;ra (formosa);	Vinde( vinte)	(Lhe)	6
4ª	P/r/otegeu;		p/ro/celanas	P/ra/ceu (pareceu); Para os (pá)	Reconf/ó/rta nte	/a/pesar		Pelo (do);	7
5ª			Ret/or/ce deu,	T/i/lhado		Vou-(te)		(Que)	4
6ª						Conseguiremos (conseguimos)			1
7ª				Au(z)flío,					1

Soletração		
Texto	Palavras soletradas	Nº de palavras soletradas
2ª	F,	
3ª	Maravilha, formosura, alfaiates, majestade, cortavam, cosiam, criados, maravilhosas, majestade, orgulhoso, tecelões, perderia, traje.	13
4ª	Esfregou, protegeu, chamazinha, magnífico, braseira, acesa, irradiando, rapariguinha, estendeu, prédios, consumido, transparente, sumptuosa, toalha, finíssimas, fumegantes, bamboleando-se.	17
5ª	Forças, aborrecido, ameaçando, depressa, Prático, trepar, algeroz, chaminé, lambia-se, assado, cheirar, cauda, chamuscar, desapareceu, uivando.	15
6ª	Distanciou-se, pedacinho, conseguirá, alcançar-me, saboreou-o.	5
7ª	Rapidamente, aproximarem-se, calmamente, novamente, camponeses, desgraça, importância, percebeu.	8

Relação de erros													
Sessão/ texto	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais						Erros derivados do contexto		Palavras soletradas		Total de erros	Nº erros/nº palavras lidas %
		Erros fonológicos		Erros lexicais		Subtotal							
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2ª	Faltou												
3ª	206	2	50%	2	50%	4	22%	1	6%	13	72%	18	8.7%
4ª	202	5	83%	1	17%	6	25%	1	4%	17	71%	24	11.9%
5ª	145	2	67%	1	33%	3	16%	1	5%	15	79%	19	13.1%
6ª	180	0	0%	1	100%	1	17%	0	0%	5	83%	6	3.3%
7ª	197	1	100%	0	0%	1	11%	0	0%	8	89%	9	4.6%

T. F.

Classificação de erros de leitura									
Sessão	Erros fonológicos					Erros lexicais		Erros derivados do contexto	Total
	Omissões	Inserções	Inversões	Substituições	Acentuação	Semelhança gráfica	Semelhança fonética		
2ª	Abób/o/ra	p/or/segu iu	*	*	*	*	*	*	2
3ª	*	*	*	*	Trem/ú/la	Começarem (começaram)	*	*	2
4ª	*	*	p/or/tege u	De/ss/aparece u	*	Entendeu (estendeu)	*	*	3
5ª	F	F	F	F	F	F	F	F	
6ª	*	*	*	e/ch/atamente	*	Conseguimo s (conseguire mos)	*	*	2
7ª	*	*	*	Au/z/ilio	*	*	*	*	1
	Nota: O tomás faz uma leitura lenta, recorrendo ao dedo para conseguir seguir a leitura.								

Soletração		
Texto	Palavras soletradas	Nº de palavras

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

		soletradas
2ª	feroz, penduradas, horripelmente, chispavam, malvadez, grasnou, selvagem, roçavam-lhe.	8
3ª	Ordenou, emprestassem, inspeccionar, impaciente, perguntaram-lhe, formosura, chanceler.	7
4ª	Pudesse, esfregou, chamazinha, pareceu-lhe, braseira, irradiando, reconfortante subitamente, sumptuosa, transparente, travessas, ameixas, bamboleando-se.	13
5ª	F	F
6ª	retrocedeu, afastava-se, tocaremos, retrocedeu, conseguirá, alcançar-me, saboreou-o, soube-lhe, exactamente.	9
7ª	Rapidamente, aproximarem-se, percebeu, enganar-nos, interromper, importância, concordou.	7

Relação de erros													
Sessão/ texto	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais						Erros derivados do contexto		Palavras soletradas		Total de erros	Nº erros/nº palavras lidas %
		Erros fonológicos		Erros lexicais		Subtotal							
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2ª	194	2	100%	0	0%	2	20%	0	0%	8	80%	10	5.2%
3ª	164	1	50%	1	50%	2	22%	0	0%	7	78%	9	5.5%
4ª	292	2	67%	1	33%	3	19%	0	0%	13	81%	16	5.5%
5ª	Faltou												
6ª	180	1	50%	1	50%	2	18%	0	0%	9	82%	11	6.1%
7ª	197	1	100%	0	0%	1	13%	0	0%	7	87%	8	4.3%

Nome: V.C.

Classificação de erros de leitura									
Sessão	Erros fonológicos					Erros lexicais		Erros derivados do contexto	Total
	Omissões	Inserções	Inversões	Substituições	Acentuação	Semelhança gráfica	Semelhança fonética		
2ª		f/e/lutuan te.	T/r/eceir o	Que a (ca)	*	*	*	Onde é que tu vais? (onde vais tu?); /E;/ /O/, /ver/	7
3ª	*	*	*	Se a ( sa)	P/ô/de	*	*		2
4ª	*	*	*	Existir (e/ch/istir)	*	*	*	*	1
5ª	*	P/e/rático	*	*	*	*	*	*	1
6ª	*	*	*	*	*	Cheguemos( chegamos)	*	Pedacito (pedacinho)	2
7ª	*	*	*	*	*	*	*	*	0

Soletração		
Texto	Palavras soletradas	Nº de palavras soletradas
2ª	Selvagem, dragão, rugiu, cumprimentos, prosseguiu, adentro.	6
3ª	Monarca, conselheiro, tecido, teares, conselheiro, perguntaram-lhe, emocionado, imediatamente, estreasse, traje, rematado, preparar.	12
4ª	Espesso, prédio, magnífica, infinidade, refletiam, ramagem, pendiam, cristalizados, estendeu, maravilha, fósforo, dissera-lhe, extraordinária, existir, ergue-se, supor, esplêndidas, principiava.	18
5ª	Aborrecido, punho, voltarei, trepar, algeroz, pensando, atçou, chauscar, desapareceu, celebrava, tranquilidade.	11
6ª	Ansiosos, estendiam, alcança-la, escalar, próxima, alcancemos.	6
7ª	Chamava, saborosas, tenrinhas, garantir, fariam, deliciosos, queijinhos, pudessem, depressa.	9

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Relação de erros													
Sessão/ texto	Nº de palavras lidas	Erros fonológicos e lexicais						Erros derivados do contexto		Palavras soletradas		Total de erros	Nº erros/nº palavras lidas %
		Erros fonológicos		Erros lexicais		Subtotal							
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
2ª	257	3	100%	0	0%	3	23%	4	31%	6	46%	13	5.1%
3ª	149	2	100%	0	0%	2	14%	0	0%	12	86%	14	9.4%
4ª	265	1	100%	0	0%	1	5%	0	0%	18	95%	19	7.2%
5ª	145	1	100%	0	0%	1	8%	0	0%	11	92%	12	8.3%
6ª	148	0	0%	1	100%	1	11%	2	22%	6	67%	9	6.1%
7ª	143	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	0%	9	6.3%

### Anexo 3 - Recontos

#### IV- Recontos orais do conto *O Rapaz Que Tinha Medo*<sup>8</sup>

P.A.

*Era uma vez um rapaz que era muito medroso na padaria disse:*

- *Quem me passar à frente da fila não me atrevo a potestar e ... ele tinha medo que gozasse com ele das calças porque eram as peferidas e ele disse:*

- *Queria ser um bocadinho mais corajoso e foi procurar às páginas amarelas ...secção rapazes que tinham medo, e tava lá a Árvore Mágica... e telefonou para a Árvore Mágica.*

*Na manhã seguinte foi à Floresta Selvagem e Feroz que no caminho encontrou um dragão feroz e o dragão disse:*

- *O que tás aqui a fazer?*

*Disse o Rapaz Que Tinha Medo: - Vou à Árvore Mágica.*

*Disse o dragão: - Tá bem podes passar... vai sempre em frente... em frente e vira à esquerda e está um esqueleto futuante... e... encontrou uma aranha que tinha patas peludas que prendeu-lhe nos fios... aranha disse: - O que tás aqui a fazer?*

*O rapaz disse: - Vou ter com a Árvore Mágica.*

*Aranha disse: - Vai dizer à Árvore Mágica ... diz à Árvore Mágica que eu tenho o cachecol quase pronto pra ela.*

*... E sentiu uma mão gelada no pescoço ... e ... viu uma bruxa que tinha aranhas, baratas e era muito horrível e depois a bruxa disse: - O que tás a fazer no meu quintal?*

*...*

*Disse o Rapaz Que Tinha Medo:- Vou ter com a Árvore Mágica.*

*E a aranha disse: - Tá bem,, podes ir e leva esta abóbora ... abóbora ... pra ela fazer uma rica sopa.*

*Vais sempre em frente e tens a Árvore Mágica ....*

*E ali estava a Árvore Mágica.*

*E disse o Rapaz Que Tinha Medo: - Sou eu Árvore Mágica, o que tefonou para ti.*

*E a árvore disse: - Encontrei o dragão?*

- *Sim encontrei- Disse o rapaz*

- *Encontrei a aranha?*

- *Sim, encontrei ... Ah! E também disse que tinha o cachecol quase pronto.*

*E a bruxa? Assustou-te...assustou-te*

- *Ah! Nem pensar... ah! Ela disse também esta abobra pra ti ... pra tu fazer uma rica sopa.*

*Depois de muito tempo o rapaz .... A Árvore disse: - Consulta já acabou... agora tu és um menino corajoso.*

*O menino passou novamente pela floresta todo contente e disse: - Agora sou um bocadinho mais corajoso e derigiu-se para casa e agora já não tem mais medo...*

M.S.

*Era uma vez um Rapaz Que Tinha Medo ele disse: - Queria ser um pouco ... um pouco mais corajoso se algum ... se algum ... for à minha frente eu não vou falar ... eu quero usar as minhas calças de felores mas tenho medo que se riam de mim.*

*Foi às páginas amarelas e viu: consultas com a Árvore Mágica só no local ... e viu rapazes que tinham medo .*

---

<sup>8</sup> Erros de pronúncia e de sintaxe estão assinalados a sombreado cinzento

Na manhã seguinte foi ter com a Árvore Mágica ... ainda bem que a Árvore Mágica tinha dito: - Não tenhas medo ... há bichos... mas tu vais enfrenta-los.

Ainda bem que a Árvore Mágica disse ao menino para não ter medo, porque logo à entrada apareceu um dragão.

- Onde tu vais? – Disse o dragão ...

Ele engoliu em seco e disse assim: - Vou ter com Árvore Mágica, vou ter a consulta com ela.

E o dragão disse assim: - Ah! Também podes passar. Tu viras nos esqueletos flutuantes à direita e vais sempre em frente

E no caminho ele viu uma aranha ela disse: - Humm ainda bem é a minha comida favorita.

E o rapaz disse: - Ainda bem que a Árvore disse que não fazia mal... eu vou ter com Árvore Mágica deixa-me sair.

E a aranha disse assim: - Tá bem, vou- te deixar sair... mas que pena.

O menino foi sempre em frente e a bruxa disse: - Onde tu vais?

E o menino disse: - Vou à Árvore Mágica.

E a bruxa disse: - Ainda bem que não estragaste nada, podes passar. Mas cuidado, vou- te dar esta abóbora pá Árvore Mágica.

Ele foi pá Árvore Mágica e ela disse: - Consultas só com marcação.

E o menino disse: -Sou eu quem ligou... eu marquei a consulta.

...Árvore disse: - Não tiveste medo do dragão?

E o menino disse: - Não!

A árvore disse:- E da aranha?

- Nem pensar, ah! Ela disse que o teu cachecol estava quase pronto.

- E da bruxa, não tiveste medo?

- Não. A bruxa mandou-te uma abóbora pra tu fazeres uma sopa.

E a Árvore pensou e disse:- Agora vou -te pôr um menino mais corajoso.

E o menino voltou para casa contente porque já era um pouco mais corajoso.

Vitória, vitória, acabou-se a história.

L.O.

Ai que medroso que eu sou - Disse o Rapaz Que Tinha Medo.

Se alguém me passar à frente da... na... fila da padaria eu não me atrevo a potestar, não... não me atrevo a usar as minhas calças favoritas com medo que alguém me goze.

O Rapaz Que Tinha Medo era um rapaz muito medroso, tinha medo de quase tudo, se ouvisse um barulho debaixo da cama fica logo com medo, então foi procurar às páginas amarelas na secção ajudar rapazes que tinham medo e encontrou o seguinte anúncio: Árvore Mágica, consultas só com marcação, sucesso garantido e pegou no telefone e ligou logo à Árvore Mágica e marcou a consulta.

No dia a seguinte logo saiu bem cedo para a “ FELULESTA TERRÍVEEELLLL E FEEROOOZZZZZ” ainda bem que o rapaz lembrou-se que a Árvore Mágica lhe tinha dito, porque logo à entrada tinha um dragão feroz.

- Que é que tu fazes aqui??? - Perguntou o dragão.

(A L.O. imita o rapaz a engolir em seco com cara de pânico) O Rapaz Que Tinha Medo engoliu em seco e disse: Eu vou ter com a Árvore Mágica.

- Então está bem, podes passar e manda cumprimentos à Árvore Mágica.

Então o Menino que tinha medo seguiu o seu caminho e tava muito escuro que de repente viu-se pendurado numa árvore e viu uma aranha enorme e disse: carinhinha de rapaz que tem medo, o meu prato favorito. O rapaz disse: Por favor, não me comas tenho que ir ter com a Árvore Mágica.

- Então podes ir lá ... Diz à Árvore Mágica que o teu cachecol está quase pronto.

Então o Rapaz Que Tinha Medo foi e tava quase tão escuro que ele não viu nada e sentiu uma mão gelada a tocar no pescoço ele virou para trás e viu que era ... uma bruxa e ficou cheio de medo e disse - Oh senhora Bruxa deixe-me ir embora sff, tenho que ir ter com a Árvore Mágica..

- Está bem, leva esta abóbora para ele fazer uma ricaa sopinhaaaa.

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

Então o Rapaz Que Tinha Medo seguiu o seu caminho e viu os três esqueletos e virou à esquerda e lá dizia Árvore Mágica ... e lá estava ela a Árvore Mágica – (aponta para a Árvore Mágica feita em cartão).

Ele disse: Olá Árvore Mágica é aquele Rapaz Que Tinha Medo que te liguei.

- Ah! Então és tu!

- Sim, sou.

Passado algum tempo calados, a Árvore Mágica disse: Em que é que te posso ajudar?

- Gostaria de ser um pouco mais corajoso – Disse o Rapaz Que Tinha Medo.

- Tá bem, o teu desejo vai ser realizado ... vais ver que daqui em diante vais ser um rapaz corajoso.

E assim o Rapaz Que Tinha Medo foi embora para casa e pensou: - Que árvore maravilhosa, transformou rapidamente num rapaz sem medo -disse o rapaz com medo.

E Vitória vitória acabou-se a história.

L.H.

Era uma vez um Rapaz que tinha muito medo, tinha muito medo de tudo. Quando lhe passavam à frente na fila da padaria não se atrevia a protestar e na rua tinha medo de utilizar, usar as suas calças de flores preferidas dele com medo que se riam dele. Quando está na cama e ouve um barulhinho pensa logo que tem fantasmas debaixo de cama.

- Gostava tanto de ser um rapaz mais corajoso, pensou ele. Então foi procurar às suas páginas amarelas e procurou na secção de ajudar rapazes com medo. Então encontrou um anúncio consulta com a Árvore Mágica, sucesso garantido, consultas só com marcação.

- É mesmo disso que eu preciso- Pensou o menino.

Então, no dia seguinte levantou-se e foi lá ter a floresta selvagem e feroz, ainda bem que a árvore disse ao telefone que não precisava de ter medo das criaturas da floresta.

À entrada apareceu um terrível dragão.

- Onde é que tu vaiaaaaa- rosnou o dragão.

- Eu vou à Árvore Mágica- disse o menino e engoliu em seco.

- Ah! Está bem, manda cumprimentos meus à Árvore Mágica e no terceiro esqueleto vira à esquerda.

O menino prosseguiu o seu caminho e entrou pela floresta a dentro então até que de repente viu-se de pernas para o ar numa teia de aranha então a aranha disse:

- Hummm hummm carninha de rapaz com medo.... A minha favorita.

O Rapaz Que Tinha Medo disse: - Não me coma por favor eu só ia a uma consulta com a Árvore Mágica.

A aranha disse: - Oh que pena... Tá bem... diz à árvore mágica que o seu cachecol tá quase pronto e para ti boa viagem.

O menino prosseguiu o seu caminho, está muito escuro... ele mal conseguiu ver, então sentiu uma mão gelada a pousar no pescoço, então ele virou-se para trás e encontrou uma bruxa.

- Que fazes tuuuu no meu quintalllll...?- disse a bruxa.

A bruxa tinha aranhas e baratas penduradas no cabelo e cheirava horrivelmente.

- Ai Ai! Ainda bem que sei que ela não me faz mal – pensou o Rapaz Que Tinha Medo.

- Desculpe senhora bruxa, não sabia que estava no seu quintal....Mas está tão escuuurooooo.

- Tá bem, não estragaste nada, toma esta abóbora para a Árvore Mágica fazer uma rica sopa. – Disse a bruxa.

O menino prosseguiu o seu caminho e encontrou a Árvore Mágica.

- Ah. Cá estás tu, em que te posso ajudar- pensou a Árvore Mágica.

- Estou farto de ser um rapaz com medo, gostava tanto de ser um rapaz mais corajoso.

E a Árvore Mágica disse: -Hummmm dragão... Não encontraste o dragão?

- Sim e mandou-te cumprimentos- disse o rapaz.

- E a aranha não te incomodou?

- Nem pensar disse que o teu cachecol tá quase pronto.

- E a bruxa não viste?

- Vi pois ... até te mandou esta abóbora.

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.



A Árvore Mágica disse: - Hum está bem...

Depois de algum tempo calada disse: Então a partir de agora não serás um rapaz com medo....  
Serás muito corajoso.

Quando **está** a ir para casa pensou: - Que árvore maravilhosa transformou-me num rapaz sem medo muito rápido. A partir desse dia o Rapaz Que Tinha Medo passou a ser um rapaz muito corajoso.

M.B.

O rapaz que tem medo.

Era uma vez um menino muito medroso. Quando alguém lhe passava à frente na padaria, ele nem se atrevia a protestar, quando ouvia um barulho de baixo da cama, ele pensava que era um fantasma. Tenho que... .. tenho que... ..

- Será que alguém me pode ajudar- pensou o rapaz com medo. Foi procurar às páginas amarelas, na secção ajudar rapazes com medo e lá **encontrou ... marcou** uma consulta.

Na manhã seguinte, ele prosseguiu o seu caminho à “foesta” selvagem e feroz. Ele lembrou o **ca** **árvore mágica** tinha dito – **As criatura que te apracerem na selvagem .... Na selvagem ... na feloresta selvagem e feroz não tenhas medo** .

Ainda bem que a Árvore Mágica lhe tinha avisado porque logo à entrada da **feloresta** selvagem e feroz **praceu** um dragão terrível que deitava nuvens pelo **nariz até** às vezes cuspia fogo.

- O que fazes tuuuu aqui!!!- rosnou o dragão.

O menino teve coragem e olhou nos olhos amarelos do dragão e disse

- Não me coma “po favor”, tenho **quir** a uma consulta com a árvore mágica, tenho **quir** lá.

O dragão disse: então podes passar e já agora manda-me os cumprimentos e no terceiro esqueleto flutuante podes ir, viras à esquerda... e foi andando e depois sentiu-se **prendido** numa **árvore** **cabeça** para baixo e era uma aranha que **lhe** **praceu**.

E a aranha disse: - **Nhame nhame** comida “perferida” .

E o rapaz disse : -Uma enorme aranha de patas peludas, isto mete medo a todos .

E a aranha disse: **nhame nhame** a minha comida perferida inda bem que não posso ir atrás de **outros** **alimentos**.

E o rapaz teve coragem e disse à aranha: - Não me coma **po** favor, tenho **quir** a uma consulta com a Árvore Mágica.

E a aranha disse:- Tá bem ... podes ir, **diz** que o cachecol dela tá quase pronto.

O rapaz prosseguiu o seu caminho e sentiu uma mão gelada no seu pescoço, olhou para trás e viu uma bruxa muito feia, tinha aranhas **pelo** cabelo e bruxa disse:

- O que fazes tu no meu quintalllll?

O rapaz ficou assustado e teve a coragem de dizer: - “**Po** favor” deixa –me passar tenho uma consulta com a Árvore Mágica.

E a “bruxa” disse: Tá bem ..e leva esta abóbora à Árvore Mágica.

**O que... então lá uma placa a dizer : Árvore Mágica e lá encontrou a Árvore Mágica.**

E então disse: Árvore Mágica **sou eu o rapaz que tem medo te ligou.**

A Árvore Mágica disse : - AH!!! Então cá **tas** tuuuuu!

A Árvore Mágica perguntou :- Encontraste uma aranha?

- Sim encontrei.

-Encontraste um dragão?

- Sim também encontrei.

**Ele lembrou-se do que aranha lhe disse que o cachecol da Árvore Mágica tava quase pronto.**

A Árvore Mágica **lhe** perguntou : - Encontraste uma bruxa?

- Encontrei, até me deu esta abóbora para tu **fazer** uma rica sopinha.

**A Árvore Mágica muito tempo calada.. ela tinha dito.. muito tempo calada ela disse:**

- O que é que eu te posso ajudar?

- É que já **tou** farto de ser um menino com medo.

Depois o menino tinha falado baixo: - Quem me dera ser um menino mais corajoso.

E a Árvore Mágica ouviu e fez um sorriso e disse:

ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

- O teu desejo vai ser considerado a consulta acabouuuu ..  
O menino foi tão contente que tava a pensar que Árvore Mágica é muito inteligente.  
E acabou a história.

T. F.

*“Havia um menino muito medroso .... quando ia ao pão, tinha medo de “protestar” quando alguma pessoa passava-o à frente. Não usava as suas calças “peferidas” com medo que gozassem com ele.*

*Resolveu um dia procurar ajuda... e encontrou um anúncio que dizia: Árvore Mágica transforma rapazes com medo em rapazes corajosos”.*

*No dia seguinte o Rapaz Que Tinha Medo foi ter com a Árvore Mágica... À floresta selvagem e feroz... quando chegou À floresta apareceu lhe um dragão que cuspiu fogo L.O.nja pelas narinas. O rapaz ficou com medo .... depois lembrou-se .... que a árvore tinha dito “pra” ele não ter medo quando entrasse no bosque.” Passou pelo “dragão e continuou até à casa da árvore, depois encontrou uma bruxa muito feia ... disse à bruxa que ia ter com a árvore e ela deixou passar o rapaz depois encontrou uma aranha disse à aranha que ia ter com a árvore e a aranha deixou passar o rapaz. Quando chegou À Árvore Mágica ela lançou uma magia e ele ficou muito mais corajoso... a árvore disse ao rapaz que quem não tem medo de bruxas, aranhas e dragões não tem medo de mais nada. O rapaz voltou para casa corajoso e contente.*

*Vitória, vitória acabou-se a história.”*

Recontos orais do conto *O fato novo do Rei*<sup>9</sup>

L.L., L.H. & L.O.

L.L.: *Era uma vez um Rei muito vaidoso, todos os anos fazia muitas festas para poder mostrar as suas roupas novas! Houve um dia que chegaram uns senhores à cidade e diziam que faziam os melhores fatos, eram mágicos ...*

*O Rei que só se preocupava com festas, banquetes e desfilar em vez de governar o reino, mandou chamar esses senhores ...os tecelões...*

*Eles disseram que faziam o melhor fato do mundo, e depois, para além de ser bonito, tinha poderes mágicos, só as pessoas espertas é que conseguiam ver a roupa, as outras que não viam eram tolas, incompetentes ou ladrões.*

*O rei ficou muito contente, porque assim usava uma roupa... um fato novo e conseguia ver quem eram as pessoas inteligentes das outras.*

*Os tecelões pediram muito dinheiro, tecidos muito caros, ouro e pedras preciosas.*

L.O.: *O Rei já estava curioso .... Ele ainda não tinha visto o novo fato ... então mandou lá o ajudante...o com... aí... o conselheiro...(teve ajuda do grupo). Ele como não queria pracer ignorante, fingiu que tava a ver tudo.*

*- Que bonito fato, vou já dizer ao Rei - Disse o conselheiro.*

*- Diga ao Rei que precisamos de mais dinheirinho- Disseram os aldrabões.*

L.H.: *O Rei estava admirado ... já tinha dado tanto ouro e o fato nunca mais tava pronto. Um dia resolveu ir ver ele o fato, quando chegou à sala dos teares, ele não conseguiu ver nada, ficou com muita vergonha mas não disse, porque senão as pessoas iam pensar que ele era ignorante, tolo e burro, então ele disse: - AH! Que bonito fato, é o mais bonito que eu já vi.... ... Vou mandar que preparem o desfile, este fato tem que ser visto por toda a gente da cidade. - Disse o Rei.*

*Mais tarde,.... o Rei foi para os provadores experimentar o fato com os dois tecelões aldrabões , eles disseram ao rei que não podia ter nada por de baixo do fato, nem as cuecas. (risos).O Rei vestiu o fato, que não existia...*

*Os tecelões aldrabões foram logo embora, não ficaram pro desfile. Depois quando o rei desfilava, ouviu-se uma voz a dizer:*

*- Papá, o Rei está nu – disse a criança (risos)*

*O Rei precebeu que foi engando! Foi a correr nu para o palácio cheio de vergonha!*

M.B., V.C. & T.D.

T.D.: *Era uma vez um Rei, muito conhecido por tar sempre a fazer festas a exterior roupa nova. Não se preocupava com as decisões do reino. ... Ele era muito vaidoso. Ele ouviu dizer que tavam dois senhores no reino que faziam um tecido com poderes mágicos, mandou chamar esses senhores cria ter um fato feito com esse tecido. O Rei deu imenso dinheiro,*

---

<sup>9</sup> Erros de pronúncia e de sintaxe estão sublinhados a sombreado cinzento  
ISSSP

ouro e jóias aos senhores tecelãos. Depois... .....eles disseram que quem não conseguia ver o tecido não era inteligente. O rei achou que era muito esperto ao fazer um fato com esse tecido.... Porque vestia um fato novo e via quem era inteligente e quem era ladrão.

M.B.: O rei **tava** curioso”... o fato **tava** a demorar muito tempo a **tar peronto**.

Mandou o empregado ir ver ... o fato... não via nada..... ele pensou:

- Não vou dizer que não “vejo” nada... não quero ser **inorante**. ..... Hummmm..... depois..... **ele** foi ao Rei e disse **cú** fato era bonito.

V.C.: Passaram alguns dias... e o fato ainda não **tava** pronto..... E, depois, os tecelões todos os dias pediam ou dinheiro ou ouro! O Rei achava que ia ter o melhor tecido do mundo.

Quando foi ao quarto dos tecelões ficou **...pereocupado** não via o tecido..... depois de ver que não via nada... fingiu ver um tecido muito bom e bonito... ele não queria ser burro.

O rei mandou prepararem o desfile ... depois foi vestir o fato novo com a ajuda dos tecelões mentirosos.....Depois no desfile, uma criança disse alto: O Rei está nu ahahahahaha....

Depois toda a gente começou a rir e a gozar o Rei. O rei nem cuecas tinha .... foi a correr para o palácio..

E vitória, vitória, acabou-se esta história.

F.C & M.S

M.S.: Há muito tempo ... havia um rei muito vaidoso, todos os dias punha uma roupa nova.... Ele gostava de fazer festas para mostrar a roupa e os sapatos novos... era mesmo vaidoso.

Houve um dia **que chegou dois** costureiros... eles diziam que faziam uma roupa mágica! ... que só as pessoas espertas é que viam **a** roupa... as outras que não eram espertas não viam.

Hummm.... Pausa.... O Rei ouviu isso e achou que tinha que ter **uma roupa nova!** Era uma roupa mágica....mandou chamar os costureiros **para** o palácio... eles pediram ouro, jóias, dinheiro em troca de fazerem a roupa.

O rei pediu ao seu empregado para ir ver a roupa ... **depois ele foi** ter com os costureiros... só que chegou **lá** e não via nada... ele pensou que estava a ver mal... abriu os olhos outra vez... e não via nada... **depois** foi ter com o rei... **depois** disse que a roupa **tava** a ficar muito linda... ele não quis **pracer** burro.

F.C.: O Rei quis **isprimentar** a roupa nova... pediu uma espelho e **só via as cuecas...**

Os costureiros disseram que no dia do desfile ele não podia ter roupa nenhuma por de baixo do fato novo.... **Então, ele mandou fazer o desfile para a tarde.**

Os costureiros enganaram bem o Rei... eles fugiram do palácio com o dinheiro, as jóias e o ouro todo....**Então o rei foi desfilar a roupa nova...** as pessoas que **tavam a ver não viam nada....** mas elas não diziam que não viam nada... não queriam ser **iguenorantes**

Então uma criança disse: O rei vai nu... e toda a gente disse “Hey o rei **tá** nu... ahahaha olha o rei sem roupa”. Então, ele ficou com vergonha e foi -se embora para o palácio.

## Recontos escritos do conto *A que sabe a Lua*<sup>10</sup>

### Grupo I

*Há muito tempo os animais queriam provar um pedacito da lua. À noite os animais olhavam para o céu ansiosos para saber o sabor da Lua.*

*Certo dia, a tartaruga decidiu escalar a montanha mais alta, esticou-se o mais que pôde mas foi tudo em vão.*

*Como a tartaruga não conseguia chegar há Lua chamou o elefante, para o ajudar.*

*A lua pensava que se tratava de um jogo e afastou-se um pouco. O elefante trepou para as costas da tartaruga, esticou-se mas não serviu de nada.*

*Então chamou a girafa para o ajudar.*

*Mas, ao ver a girafa afastou-se mais um pouco.*

*Como também não conseguiu chegar à Lua, chamou a zebra.*

*- Zebra! Oh Zebra!- disse a girafa.*

*- Sobe para as minhas costas, talvez a alcancemos.*

*Então a zebra sobiu para as costas da girafa.*

*A Lua começava-se a divertir com aquele jogo, e afastou-se mais um pouco. Como a zebra não conseguiu chegar à lua, chamou o Leão.*

*- Leão! Oh Leão!- Disse a zebra.*

*- Sobe para as minhas costas, assim poassamos alcança-la.*

*Mas quando a lua viu o leão afastou-se mais um pouco. Mas como o leão não conseguiu chegar à lua chamou a raposa.*

*- Raposa! Oh raposa! Disse o Leão.*

*- Sobe para as minhas costas assim a alcancemos.*

*Ao ver a raposa a lua afastou-se mais um pedacito.*

*Como não chegou ele chamou o macaco.*

*-Macaco! Oh macaco!- disse a raposa.*

*- Sobe às minhas costas, assim podemos a alcançar!.*

*Como com a ajuda do macaco também não conseguiram chegar à lua, chamaram o rato.*

*-Rato! Oh rato!- disse o macaco.*

*- Se subires para as minhas costas talvez possamos chegar à lua.*

*O rato subiu para as costas da tartaruga, elefante, girafa, zebra, do leão, da raposa, do macaco e... o rato deu uma dentada e satisfeito provou depois foi dando migalhas aos outros.*

*E a lua soube àquilo de que cada um mais gostava.*

### Grupo II

*Há já muito tempo que os animais queriam saber a que é que sabia a lua.*

*Um dia uma pequena tartaruga decidiu escalar a montanha mais alta. Como ela não conseguiu chegar à lua chamou a lua chamou o elefante.*

*O elefante subiu para as costas da tartaruga e a lua pensava que se tratava de um jogo e afastou-se um pouco mais. E chamou a girafa.*

*A girafa subiu por cima da tartaruga e do elefante, esticou, esticou muito o pescoço só que a lua afastou-se e a girafa não conseguiu alcançá-la. Então chamou a zebra.*

*A zebra tentou mas a lua divertida afastava-se cada vez mais e então decidiu chamar o leão.*

*O leão pôs-se em cima da zebra mas não serviu de nada e chamaram a D. raposa.*

*A D. raposa bem tentou mas não conseguiu e chamou o macaco.*

*O macaco conseguiu cheira-la mas tocar nem pensar!*

*Então chamou o rato e a lua como pensava que o rato era muito pequeno e que não conseguia lá chegar. E a lua como estava farta daquele jogo deixou-se ficar naquele sítio que estava.*

<sup>10</sup> Erros ortográficos e de sintaxe estão assinalados a sombreado cinzento  
ISSSP

O rato numa só dentada tirou um pequeno pedaço da lua, deu migalhas ao macaco à raposa, ao **leão**, à zebra, à girafa, ao elefante e à tartaruga  
E a lua soube-lhes àquilo que cada um mais gostava.

### Grupo III

Era uma vez um grupo de animais selvagens que de noite pensaram a que sabia a lua. Seria doce, salgada ou crocante?

Uma certa noite juntaram-se todos e começaram todos a subir a montanha mais alta e chegaram **tentar chegar a lá**.

De cima da montanha a lua estava mais próxima e a tartaruga tentou **chegar a** lua e quase partia a carapaça.

A tartaruga não conseguiu chegar à lua e chamou o seu amigo elefante.

- Sobe para cima da minha carapaça e **secalhar** chegaremos lá, mas se não conseguirmos **chegarmos lá** temos que chamar os outros animais.

Entretanto foram tomar um café e comer **corações** e pediram a girafa ajuda.

Lá foram os três tentar chegar à lua, mas não conseguiram, mas não desistiram.

Entretanto pediram ajuda **a** zebra para tentar lá chegar, mas a lua viu os amigos e afastou-se a riu-se.

A zebra chamou o seu amigo leão para ajuda-los a chegar **a** lua, mas a lua estava atenta e mal viu o leão a trepar para cima das costas da zebra retrocedeu um pouco mais.

O leão pensou chamar a sua amiga raposa! A raposa trepou por cima de todos os animais e esticou-se o máximo que pôde, mas a lua pregou a mesma partida outra vez. Foi então que a raposa **lembrou-se** do seu amigo macaco que salta muito alto, mas mesmo assim o macaco não conseguiu chegar à lua. Foi então que o macaco se lembrou de chamar o seu amigo ratinho, a lua mal viu o ratinho começou-se a rir porque ele era muito pequeno e nunca iria alcança-la. Mas a lua enganou-se, **porque a ajuda** dos outros animais conseguiu chegar à lua! E cada um dos animais provou um pedacito da lua.

### Grupo IV

A que sabe a lua?

Há já muito tempo que os animais desejavam saber como sabia a lua. Seria doce ou salgada?

Num belo dia, a pequena tartaruga supôs subir a montanha mais alta e viu que a lua estava um pouco distante.

Então a Lua pensou que se tratava de um jogo e distanciou-se um pouco. Então a pequena tartaruga chamou o elefante:

- Sobe para a minha carapaça, assim chegaremos **a** lua. Mas o elefante **a** subir para a carapaça da tartaruga quase que a partia, mas não chegou a partir. Mesmo assim o elefante não conseguiu alcançar a lua, então chamou a girafa:

- Talvez se subires para as minhas costas, **talvez conseguiremos** alcançar a lua.

Mas a lua ao ver a girafa retrocedeu um pouco para trás, **não conseguiram e** **chamou a zebra**.

-Se conseguires subir para as minhas costas talvez alcancemos a lua.

Tentaram, tentaram! Mas não conseguiram. Então chamaram o Leão.

- Vem, vem logo! Sobe para as minhas costas e tocaremos na lua. Mas o Leão não conseguiu então chamaram a raposa.

- Anda sobe para as minhas costas e provaremos a lua.

Então, já que a raposa não conseguiu, chamaram o macaco, mas o macaco era muito pequeno e não foi desta que conseguiram.... então chamaram o rato:

- Sobe para as minhas costas e tocaremos na lua.

Então a lua pensou : - Será que um rato tão pequeno me conseguirá tocar?

E como a lua já estava farta daquele jogo ficou onde estava e não se mexeu mais.

Então o rato subiu para as costas dos animais todos e tocou na lua , depois distribuiu umas migalhinhas por todos os outros animais. A lua soube -lhes **aquilo que** eles mais gostavam.

### ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

#### IV - Recontos escritos

##### Grupo I

*Era uma vez um pastor **ele** chamava-se Pedro e **ele** morava numa aldeia distante.*

*Todos os dias ele levava o seu rebanho a pastar no alto das **motanhas**, onde havia erva fresquinha e verdinha, **também** tinha muita sombra **que** o Pedro também gostava de se deitar.*

*Certo **dia** o Pedro sentia-se muito **só ele** tinha pena de não ter ninguém com brincar e **converçar** com ele.*

*Então **pensou de um ideia** para escapar **a solidão** que **sentia** vou inventar **que** estou a ser atacado pelo lobo **ele começou a gritar a pedir ajuda fengir** que tinha medo do lobo.*

*Lá perto havia alguns camponeses que **estavam** a cultivar os seus **campos** eles ao ouvirem os **grito** Pedro correram da sua direcção e quando lá chegaram **a perceber** que ele tinha pregado uma partida, Pedro divertido começou **as** gargalhadas e os camponeses foram embora chatiados.*

*No dia seguinte Pedro resolveu repetir a mesma brincadeira mas com gritos mais fortes **au** ouvirem **a emtencidade** dos **gritos** os camponeses ficaram **priocupados** não fosse o lobo atacar o rebanho ao **aprocimarem-se** viram que o Pedro tinha pregado outra partida **chatiados** disseram **nós** que estávamos atrabalhar e a interromper o que fazíamos para vir ajuda-lo!*

*Irritados lá se foram embora.*

*Alguns dias mais tarde Pedro embrou-se de repetir a mesma partida **mais** só que os camponeses pensaram que era mais uma brincadeira e então não foram ao seu **reemconto** só que eles imaginaram que esta vez rialmente era verdade a felisão do Pedro o lobo tinha ataquado grande parte do seu rebanho.*

*Mas tudo isto foi uma grande lição para o Pedro depois ele percebeu que nunca mais deveria enganar mais ninguém.*

*Fim*

##### V.C.

*Era uma vez um menino chamado Pedro.*

*Pedro era pastor e todos os dias levava as suas ovelhas até **o** monte onde as ervas eram saborosas.*

*Pedro **cria** que **estive-se** alguém com ele para brincar e então teve uma ideia.*

*Pedro fingiu que estava **o** lobo a comer as suas ovelhas então gritou:*

---

<sup>11</sup> Erros ortográficos e de sintaxe assinalados a sombreado cinzento  
ISSSP



*Socorro! O lobo esta a comer as minhas ovelhas. Socorro!*

*E os camponeses lá foram, mas não viram nada. O Pedro voltar a fazer essa brincadeira mais três vezes e a tersseira vez os camponeses não aquerditaram no Pedro.*

*E assim o Pedro aprendeu a lição não devia mentir a ninguém.*

## Grupo II

*Era uma vez um menino chamado Pedro.*

*Pedro era um pastor que todos os dias levava as suas ovelhas até aos muntês altos pois aí as ervas era saburosas e tenrinhas, pois ele sabia que isso era importante assim garantia que do seu leite se faria delisiosos queijinhos.*

*Na montanha, Pedro escolhia uma sombra para se sentar e guardar o rebanho.*

*Por vezes Pedro sentia-se só e dizia:*

*- Quem me dera ter aqui alguém com quem brincar! Se os amigos tivessem aqui o tempo passaria muito depressa.*

*No entanto o Pedro pensaria numa forma para se divertir.*

*- Já sei! Vou inventar uma brincadeira e decertesa que me vou divertir! Então começou a gritar:*

*- Socorro! Esta aqui um lobo! Socorro! Acoda...*

*Ali perto avia alguns camponeses que ouviram os gritos de Pedro, os camponeses ficaram assostado e foram ajudar Pedro.*

*Quando chegaram perto de Pedro perseberam que o Pedro tinha pregado uma partida.*

*- Mas aqui não á lobo nenhum!- disseram os caponeses. Pedro começou a rir as gargalhadas.*

*- Ah! Ah! AH! Consegui enganarvos a todos.*

*No dia a seguir Pedro deitado a tomar conta das obelhas desidio repetir a brincadeira e comesou a gritar.*

*- Socorro o lobo está a comer as minhas obelhas . Os gritos de Pedro eram tão fortes que os camponeses ouviram disseram : - Temos que ajudar aquele pobre rapaz senão o que será dele e do seu rebanho? Os camponeses foram achodar o Pedro. Quando chegaram lá à montanha tinha pregado otravez uma partida. Os camponeses foriosos disseram: - Este rapaz voltou-nos a mentir não devemos acreditar nele nunca mais- disse um dos camponses.*

*Alguns dias mais tarde os camponeses voltaram a ouvir os grito do Pedro. – Socorro ! ajudem –me ! Ai que lobo come as minhas obelhas ! Ai que desgraça ! No entanto os camponeses diceram : - Aquele rapaz já nos enganou muitas vezes, não lhe vamos dar importância, disse um deles.*

*Mas desta vez era mesmo real, o lobo estava a taquar as ovelhas do Pedro e ninguém o vinha ajudar e assim acabou por perder o rebanho.*



Foi assim que Pedro aprendeu uma lição nunca mentir a ninguém.

### Grupo III

Era uma vez um pastor que se chamava Pedro.

Um dia levou o seu rebanho a pastar nos montes altos.

Sem ninguém para brincar Pedro sentia-se cansado de estar sozinho então decidiu inventar uma brincadeira e começou a gritar:

- Socorro! Está aqui um lobo! Socorro! Socorro!

Por aquelas montanhas havia camponeses que ouviram os gritos de Pedro e foram ajudar. Quando chegaram não havia lobo nenhum e Pedro começou a rir-se.

No dia seguinte voltou a repetir a brincadeira e mais uma vez os camponeses vieram mas também não havia lobo, os camponeses ficaram furiosos e decidiram não confiar mais nele.

Uns dias mais tarde apareceu mesmo um lobo e Pedro gritou:

- Socorro! O lobo está a comer as minhas ovelhas! Socorro!

Os camponeses ouviram os gritos mas não deram importância.

Pedro a partir daí nunca mais mentiu e aprendeu uma grande lição.

### Grupo IV

Era uma vez um pastor chamado Pedro. Pedro era pastor e levava sempre as suas ovelhas a pastar, ele sentia-se aburrecido então pençou numa forma de se distrair e disse:

- Já sei vou preparar uma partida aos camponeses.

Então começou a gritar:

- Socorro! Está aqui o lobo! Acudam!

Os camponeses lá foram ajudar o Pedro mas quando chegaram lá não tinha lobo nenhum, o Pedro desatou a rir.

Há! Há! Há! Enganeivos a todos!

No dia seguinte o Pedro pregou a mesma partida, os camponeses foram mas não havia lobo nenhum.

Alguns dias mais tarde o Pedro voltou a gritar por ajuda só que nenhuma pessoa lhe ajudou porque pensavam que ele estava a enganar.

Mas desta vez era verdade o lobo não parava de atacar o rebanho e o Pedro ficou só com uma parte do seu rebanho e daí o Pedro nunca mais enganou ninguém.

## Grupo V

*Era uma vez um pastor que tomava conta das ovelhas, passava-as pelo cimo dos montes, no cimo dos montes a espera que o leite saia para depois fazer os queijinhos.*

*Aqueles queijinhos era muito deliciosos.*

*Aquele menino estava sempre sozinho, queria companhia, mas os amigos dele não podiam ir brincar com ele, então ele decidiu fazer uma brincadeira para alegrar o seu dia era dizer que um lobo estava a atacar as suas ovelhas e uns camponeses que cultivaram ali perto ouviram foram para lá a correr senão o que seria dele e das suas ovelhas, eles viram o pastor Pedro estava deitado numa sombra de cima da árvore e eles perceberam logo que era mentira. O Pedro fez isso mais umas vezes, e quando precisou de ajuda ninguém se acreditou nele. Ele aprendeu uma grande lição: não devia mentir a ninguém.*

## T.D., I.S.& R.S.

*Era uma vez um menino que era pastor ele pastava as ovelhas no alto das montanhas. Ele estava aborrecido porque não tinha ninguém para falar nem brincar. Então decidiu inventar uma brincadeira, Pedro inventou que uma partida fingiu que as ovelhas estavam a ser tacadas pelo lobo.*

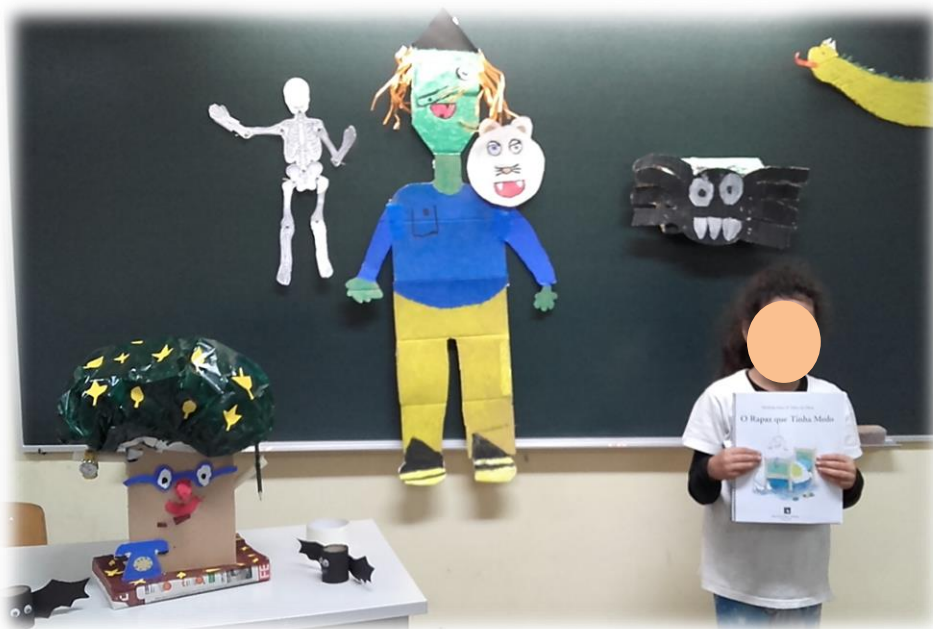
*Então os camponeses chegaram lá e viram que era tudo mentira. O Pedro voltou a fazer a partida mais vezes. Um dia apareceu o lobo e o Pedro pediu ajuda, ninguém ajudou o Pedro que achavam que eles estava a mentir como nas outras vezes. Pedro ficou sem o seu rebanho e aprendeu uma grande lição, nunca mais mentir a ninguém.*

## Anexo 4 - Fotografias da actividade da Hora do Conto

### *O Rapaz Que Tinha Medo*

#### Ilustração 1- Preparação do cenário e adereços

#### Ilustração 2- Apresentação do reconto



ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

### *A Menina dos Fósforos*

Ilustração 3- Mães e educadoras durante a atividade de leitura



### *Os Três Porquinhos*

Ilustração 4- Livro de imagens



### ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.





## *O Pedro e o Lobo*

Ilustração 5- Pannel interactivo (cenário) para auxiliar o reconto



ISSSP

Combater a Pobreza Infantil, superando os fatores sociais que estão na origem da desigualdade de acesso ao domínio da língua materna.

